

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: Ανδρέου Αθανάσιος

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: 1. κ. Γιασεμή - Όλγα Σαραφίδου

2. κ. Ελένη Ανδρέου

ΒΟΛΟΣ 2009



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.:	8090/1
Ημερ. Εισ.:	22-02-2010
Δωρεά:	Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός:	Δ
	370.154
	ΑΝΔ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: «Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧ. ΦΟΙΤΗΤΗ: Ανδρέου Αθανάσιος

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: 1. κ. Γιασεμή - Όλγα Σαραφίδου

2. κ. Ελένη Ανδρέου

ΒΟΛΟΣ 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....σελ. 5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1. Προσδιορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης.....σελ. 9
1.2. Αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη.....σελ.13
1.3. Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη.....σελ.18
1.4. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....σελ.22
1.5. Η ελληνική πραγματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....σελ.27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. Προσδιορισμός της αυτό-αποτελεσματικότητας.....σελ.29
2.2. Οι πηγές της αυτό-αποτελεσματικότητας.....σελ.30
2.3. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....σελ.30
2.4. Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτό-αποτελεσματικότητάς τους.....σελ.32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

3.1. Προσδιορισμός της παρακίνησης.....σελ.37
3.2. Η μαθητική παρακίνηση.....σελ.38
3.3. Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μαθητική παρακίνηση.....σελ.41
3.4. Ερευνητικές υποθέσεις και στόχοι.....σελ.44
3.4.1. Σκοπός της έρευνας.....σελ.44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Μεθοδολογία.....σελ.46
4.2. Ερευνητική διαδικασία.....σελ.46
4.3. Δείγμα.....σελ.47
4.4. Εργαλεία.....σελ.47
4.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....σελ.49
4.6. Αποτελέσματα.....σελ.50

Ενότητα Α

4.6.1. Διαφορές των εκπαιδευτικών με και χωρίς επαγγελματική ανάπτυξη.....σελ.51
4.6.2. Δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....σελ.54
4.6.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα και μαθητική παρακίνηση ανάλογα με το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....σελ.57
4.6.4. Διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών με και χωρίς πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας και της μαθητικής παρακίνησης.....σελ.60

Ενότητα Β

4.6.5. Σχέσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας και της μαθητικής παρακίνησης με την ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.....σελ.63
4.6.5.α. Επαγγελματική ανάπτυξη και αυτό-αποτελεσματικότητα.....σελ.63
4.6.5.β. Επαγγελματική ανάπτυξη και μαθητική παρακίνηση.....σελ.64
4.6.5.γ. Αυτό-αποτελεσματικότητα και μαθητική παρακίνηση.....σελ.65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Διαφορές στο δημογραφικό προφίλ.....σελ.67
5.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η αυτό- αποτελεσματικότητά τους.....σελ.68

5.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η μαθητική παρακίνηση.....σελ.70	σελ.70
5.4. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η μαθητική παρακίνηση.....σελ.72	σελ.72
5.5. Συμπεράσματα.....σελ.74	σελ.74
5.6. Περιορισμοί-ανάληψη μελλοντικών ερευνών.....σελ.76	σελ.76
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ. 78	σελ. 78
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....σελ.100	σελ.100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ.101	σελ.101

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα ζωτικότερα θέματα για μελέτη στο χώρο της εκπαίδευσης γιατί συνδέεται αφενός με την προαγωγή της αποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού στην ποιότητα παροχής εκπαιδευτικού έργου και αφετέρου με τη δημιουργική σχέση του με τους μαθητές του.

Η εκπόνηση της ερευνητικής εργασίας για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, μου έδωσε το κίνητρο ν' ασχοληθώ με το πολυδιάστατο αυτό ζήτημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Πρωτίστως, θέλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της εργασίας, καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου για την άριστη συνεργασία μας, το χρόνο που αφιέρωσε, τη συνεισφορά της σ' όλα τα στάδια της εργασίας και για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσε ειδικά στην κατανόηση και εκτέλεση της εκπαιδευτικής-στατιστικής έρευνας.

Θέλω ν' ευχαριστήσω επίσης, την κ. Ανδρέου Ελένη, καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, β' επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας καθώς και, όλους τους καθηγητές που συνάντησα κατά τη διάρκεια των σπουδών, για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν.

Δεν πρέπει να παραλείψω ν' ευχαριστήσω τους συναδέλφους που ανταποκρίθηκαν με το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στην έρευνα αυτή.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την κατανόηση και τη συμπαράσταση που έδειξε σ' όλη τη χρονική διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Η συνεχιζόμενη κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή (γρήγορη και σύνθετη δημιουργία γνώσεων, οι τεχνολογικές καινοτομίες, ο παγκόσμιος ανταγωνισμός) καθιστά την ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών αναγκαία. Καθώς τα σχολεία γίνονται περισσότερο ανοιχτά εξαιτίας του επηρεασμού της τεχνολογικής και κοινωνικής αλλαγής, αυτοί οι εξωτερικοί παράγοντες δημιουργούν την ανάγκη για οργανωσιακές αλλαγές στους στόχους και τα καθήκοντα με τους εκπαιδευτικούς να πρέπει ν' αντιδράσουν σ' αυτές τις αλλαγές για να διατηρηθεί η ικανότητά τους. Είναι τόσα πολλά που πρέπει να γίνουν για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης ώστε τίθεται το ερώτημα πού πρέπει να επικεντρωθούν οι ανθρώπινοι πόροι για να το επιτύχουν. Οι εκπαιδευτικοί, οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές έχουν συμφωνήσει ότι η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα είναι κατά κύριο λόγο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2000).

Ο Guskey (2000), ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη “ως τη μέθοδο και τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για να προάγουν την επαγγελματική γνώση, τις ικανότητες και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να μπορούν, με τη σειρά τους, να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών” (σελ.16). Οι κινήσεις για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παγκοσμίως θέτουν φιλόδοξους στόχους για τις μαθητικές επιδόσεις. Πολλοί παράγοντες, δυνητικά, συνεισφέρουν στο να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, με πρωτεύοντα σκοπό τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη γνώση των εκπαιδευτικών και τα μαθητικά αποτελέσματα (Darling-Hammond, 1996). Η επιτυχία αυτής της φιλόδοξης εκπαιδευτικής αναμόρφωσης εξαρτάται, κατά ένα μεγάλο μέρος, από τα προσόντα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Corcoran, 1995). Ο Smylie (1988), επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την αυτό-αποτελεσματικότητα έτσι ώστε η προσωπική αντίληψη για την ικανότητα του κάθε εκπαιδευτικού να μπορεί να δράσει σαν “ένα επαγγελματικό φίλτρο μέσα από το οποίο, νέες ιδέες και καινοτομίες πρέπει να περάσουν πριν οι εκπαιδευτικοί τις εσωτερικοποιήσουν και αλλάξουν τις συμπεριφορές τους...” (Smylie, 1988, όπ. αναφ. στον Scribner, 1998). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να επιτύχουν για τους μαθητές τους τα επιθυμούμενα αποτελέσματα, κάνουν συνεχείς προσπάθειες για την παρακίνηση και επιτυχία των μαθητών τους (Tschannen-Moran & Hoy 2001). Η Darling-Hammond

(2000), θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν μια ισχυρή θεωρητική κατανόηση της ιδέας της μαθητικής παρακίνησης για να μπορέσουν να είναι αποτελεσματικοί εκτελεστές των στρατηγικών που θα σχεδιαστούν μέσω των προγραμμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης με σκοπό τη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η παρακίνηση των μαθητών για μάθηση και η αυτοεκτίμησή τους, μπορούν να αλλάξουν θετικά, με συγκεκριμένες καθοδηγούμενες στρατηγικές, αν εκτελεστούν αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς (Kozminsky & Kozminsky 2003). Αποτελεσματικά σχολεία και αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί υπάρχουν, όπου υπάρχει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που δεν εξελίσσει μόνο τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών αλλά εστιάζει επίσης στη μαθητική παρακίνηση σα μία κεντρική παράμετρο της αποτελεσματικής εκπαίδευσης (Ames, 1990).

Όμως, παρόλο που η επαγγελματική ανάπτυξη, επηρεάζει την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και έμμεσα τη μαθητική παρακίνηση, όπως προαναφέραμε, εντούτοις υπάρχει έλλειψη ερευνών στον ελληνικό χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι, ο περιορισμένος αριθμός ερευνών που μελετούν την επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στην αυτό-αποτελεσματικότητα αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση των μαθητών αποτέλεσε το έναυσμα της παρούσας διατριβής.

Στη συνέχεια στο πρώτο, δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο δομούνται οι έννοιες της παρούσας μελέτης και αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους και στη μαθητική παρακίνηση καθώς και, τη συσχέτιση των εννοιών μεταξύ τους, με την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και έρευνας. Στην τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζουμε την ελληνική πραγματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ενώ στην τελευταία ενότητα του τρίτου κεφαλαίου παραθέτουμε τις ερευνητικές υποθέσεις και τους στόχους της παρούσας έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας και τ' αποτελέσματα που προέκυψαν. Στο πέμπτο κεφάλαιο συζητούνται τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας, εξάγουμε κάποια συμπεράσματα και καταθέτουμε κάποιες προτάσεις που μπορούν να φανούν χρήσιμες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς παρόλη τη σπουδαιότητα που έχει η μαθητική παρακίνηση για την επίτευξη των προσδοκόμενων σχολικών

αποτελεσμάτων, καμία πρόνοια δεν έχει ληφθεί μέχρι τώρα για το σχεδιασμό πρακτικών και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ζωτικής σημασίας αυτό θέμα. Τέλος, η τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αναφέρει τους περιορισμούς της έρευνας και τις προοπτικές για την ανάληψη μελλοντικών ερευνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

“Η αλλαγή έχει μια σημαντική ψυχολογική επίδραση στον ανθρώπινο νου. Για τους δειλούς είναι απειλή επειδή σημαίνει ότι τα πράγματα μπορεί να γίνουν χειρότερα. Τους αισιόδοξους τους ενθαρρύνει γιατί τα πράγματα μπορεί να γίνουν καλύτερα. Σ’ αυτούς που έχουν αυτοπεποίθηση προκαλεί ενθουσιασμό γιατί η πρόκληση υπάρχει για να κάνει τα πράγματα καλύτερα”

-King Whitney Jr.

1.1. Προσδιορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development), εκφράζει την προσωπική ανάπτυξη ενός προσώπου στον επαγγελματικό του ρόλο (Villegas-Reimers, 2003). Η βιβλιογραφία, σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ογκώδης και πολύγραφη και οι όροι «επαγγελματική ανάπτυξη» και «ανάπτυξη του προσωπικού» χρησιμοποιούνται συναλλακτικά. Η αντίληψη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» είναι ευρύτερη από την ανάπτυξη της καριέρας και προσδιορίζεται σαν “την ανάπτυξη που επέρχεται καθώς οι εκπαιδευτικοί κινούνται δια μέσου του κύκλου της επαγγελματικής τους καριέρας” (Glatthorn, 1995, σελ.41) και ευρύτερη επίσης από την «ανάπτυξη του προσωπικού», η οποία είναι “η πρόνοια των οργανωμένων υπηρεσιακών προγραμμάτων με σκοπό να ενθαρρύνουν την πρόοδο των ομάδων των εκπαιδευτικών” (Glatthorn, 1995, σελ.41).

Ο Guskey (2000), ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως “μία μέθοδο και τις σχεδιαζόμενες δραστηριότητες που έχουν σκοπό να προάγουν την επαγγελματική γνώση, τις επιδεξιότητες και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την προαγωγή της μάθησης των μαθητών” (σελ.16). “Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική πρόοδος που ένας εκπαιδευτικός επιτελεί και έχει σαν αποτέλεσμα το κέρδος της αναπτυσσόμενης εμπειρίας και εξετάζει τις μεθόδους διδασκαλίας” (Glatthorn, 1995, σελ.41).

Οι Guskey και Huberman (1995), δηλώνουν ότι “η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί σα μια δυναμική διαδικασία που εκτείνεται σ’ ολόκληρη τη σταδιοδρομία στο επάγγελμα, από την προετοιμασία και τον διορισμό έως την ολοκλήρωση και τη συνταξιοδότηση” (σελ.133), ενώ ο Fullan (1991), την καθορίζει “ως το συνολικό άθροισμα τυπικών και άτυπων μαθησιακών εμπειριών που αποκτώνται στη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας κάποιου, από το διορισμό έως τη συνταξιοδότηση”. Θεωρεί ότι η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται στο συνδυασμό της «παρακίνησης» και της «ευκαιρίας για μάθηση». Η «ευκαιρία» είναι η δυνατότερη από τις δύο έννοιες και χρησιμοποιείται σα μία «ενεργή γνώση» που αναφέρεται και στη διαθεσιμότητα των όποιων ευκαιριών αλλά και στην οργάνωση του συστήματος από όπου προσφέρονται αυτές οι ευκαιρίες (σελ.326-327). Ο Mevarech (1995), ενδυναμώνει αυτή την άποψη γράφοντας ότι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη “θεωρούνται σημαντικά ερεθίσματα για την ανάπτυξη της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών” (σελ.151). Αυτές οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μεταδίδουν γνώσεις και διαφορετικές τεχνικές στην τάξη, που μπορεί να είναι ικανές να υποστηρίξουν κάθε γνώση. (Elliot, 1991).

Ο Bolam (2000), θεωρεί ότι “η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία από την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι επικεφαλής τους μαθαίνουν, επαυξάνουν και χρησιμοποιούν κατάλληλη γνώση, επιδεξιότητες και αξίες. Η αντίληψη της καταλληλότητας πρέπει από μόνη της να είναι βασισμένη σε μοιρασμένες και με κοινωνική αξία εκτιμήσεις όσον αφορά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των «πελατών της». Έτσι, αν και αυτή η προοπτική περιλαμβάνει το προσωπικό, την εξέλιξη της διοίκησης και του ανθρώπινου δυναμικού και είναι βασισμένη σε ανερχόμενα πρότυπα και στην εξέλιξη της διδασκαλίας και μάθησης αναγνωρίζει ότι, επειδή αυτά είναι ουσιώδη περιεχόμενα, προσανατολισμένα στον εργαζόμενο και στον οργανισμό, μπορούν να γίνουν αντιληπτά σαν ένα μόνο κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης, μολονότι είναι ένα θεμελιώδες μέρος. Η ουσία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς πρέπει σίγουρα να εμπλέξει τη μάθηση με την πράξη, μέσα από ένα κοινωνικό πλαίσιο επαγγελματικών αξιών και ευθυνών, οι οποίες είναι πάντα ανοιχτές σε εξονυχιστική κριτική”(σελ.272).

Ο Kennedy (2005), δεικνύει την ανάγκη να διευθετηθούν τα ζητήματα της εκπαιδευτικής αλλαγής με την υποστήριξη και την κατανόηση της επίδρασης των προγραμμάτων για επαγγελματική ανάπτυξη που σχεδιάζονται για να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε δύο ευρείες και

αντίθετες θέσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και που μπορούν να υιοθετηθούν σ' αυτήν την εκτίμηση. Η μία άποψη υποστηρίζει μια βραχυπρόθεσμη, βασισμένη στην εκπαίδευση ημερήσια διάταξη που διευθύνεται συνήθως από έναν εξωτερικό αντιπρόσωπο (παράγοντα). Η άλλη περιλαμβάνει την υιοθέτηση μιας περισσότερο συνεχιζόμενης και βασισμένη στη διαρκή μάθηση, προσέγγισης.

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond και Mc Laughlin (1995), η επαγγελματική ανάπτυξη, συνδέθηκε με την αναμόρφωση που πρέπει να υποστηρίζει μία άποψη που στοχεύει στη μάθηση και στη σωστή διδασκαλία και μία αντίληψη για τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών σ' όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ευκαιρίες για ποιοτική μάθηση και όχι για ποσοτική, έτσι ώστε τα βασικά γνωρίσματα και κάθε ιδέα να μπορούν να ερευνηθούν πιο βαθειά και να δοθεί η μέγιστη σημασία (Leach & Scott, 2000· Sparks & Hirsh, 1997). Επίσης πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συζητούν, να σκέφτονται, να προσπαθούν να εφαρμόζουν νέες πρακτικές αναλαμβάνοντας νέους ρόλους, εργαζόμενοι σε νέα καθήκοντα και δημιουργώντας έτσι μία μόρφωση στην αίτηση πληροφοριών της εποχής (Lieberman, 1995).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θέση του Whitehead (1998), ότι η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο ταξίδι τους για την αυτό-κατανόηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει κάτι παραπάνω από την αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει αλλαγές στο ίδιο το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και στο τι δάσκαλος είναι. Μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά διδασκαλίας αλλά και τον αντίκτυπο στο πώς μαθαίνουν τα παιδιά.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης (Hargreaves & Fullan, 1992). Ο Terhart (1999), θεωρεί σα βασική προϋπόθεση για αλλαγή στην επαγγελματική ανάπτυξη την «αυτό-ανάπτυξη» ή «αυτό-καλλιέργεια» των εκπαιδευτικών. Ο «αυτό-επαγγελματισμός» των εκπαιδευτικών είναι η πηγή της «αυτό-καλλιέργειας», που οδηγεί την επαγγελματική ανάπτυξη σε μία ειδική μόρφωση με τις δυνάμεις κοινωνικοποίησής της. Ο «εαυτός» δεν παράγεται από εξωτερικά αίτια αλλά παίρνει μορφή από μια βαθειά σοφία και ηθική πεποίθηση, πάνω σ' ένα μορφωτικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Η «αυτό-ανάπτυξη» μπορεί να υποστηριχτεί από ένα συστημικό σκελετό. (Sikes, 1992· Yinger & Hendriks-Lee, 1998), που δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες για την ορθή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και προκαλεί στο να βελτιώσουν τις πρακτικές τους. Ο Bauer (1999),

συνηγορεί ότι ο «αυτό-επαγγελματισμός» είναι ένα αποτέλεσμα από μία επαγγελματική προσπάθεια ώστε ν' αναπτυχθούν μια σειρά από κινήσεις πρακτικής, ένα σύστημα αξιών και σκοπών, ένα περιεχόμενο επαγγελματικών γνώσεων και μία επαγγελματική «γλώσσα» στη συνολική επαγγελματική μόρφωση. Αυτός ο «εαυτός» αναπτύσσεται μέσα σε μια συναφή έκφραση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δίνει στους εκπαιδευτικούς περισσότερη ή λιγότερη επαγγελματική ελευθερία και υποστηρίζει τη συνεργασία με ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη, αμοιβαία βοήθεια και κατανόηση.

Ο Ingvarson (2005), προσδιορίζει τα βασικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης, ως εξής:

- Το συστατικό της εξουσίας.

Συμπεριλαμβάνει την κυβέρνηση ή αυτούς που σχεδιάζουν και πραγματοποιούν τα προγράμματα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Διερευνά και απαντά στο ποιός αποφασίζει, ποιούς τελικούς σκοπούς και στόχους πρόκειται να εξυπηρετήσει η επαγγελματική ανάπτυξη, στην κατανομή των πηγών και στη νομιμοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων (π.χ. πιστώσεις, προαγωγές), που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη.

- Το συστατικό της γνώσης.

Αυτό αφορά στους τελικούς σκοπούς και στόχους που χαρακτηρίζουν ένα σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης. Απαντά στο ποιά είναι η βάση που προσδιορίζει το τι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν καλύτερα. Είναι ο κύριος σκοπός του συστήματος ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μάθουν πως ενεργούν η κυβέρνηση και οι υπεύθυνοι όταν πραγματοποιούν πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, στόχος είναι να βελτιωθεί το επίπεδό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, δίνοντας μικρότερη ή μεγαλύτερη βαρύτητα στη γνώση που προκύπτει από την έρευνα στο αντικείμενο.

- Το συστατικό των κινήτρων.

Αυτό αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πώς με την πρόοδό τους μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης θα μπορέσουν να έχουν ανέλιξη της καριέρας τους, διείσδυση στη διοίκηση και καλύτερο σύστημα αμοιβών.

- Το συστατικό της παροχής.

Αυτό αφορά στο ποιός παρέχει τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ποιοί σχεδιάζουν, υλοποιούν και αποφασίζουν πώς οι εκπαιδευτικοί θα μάθουν, τη βάση της αξιοπιστίας και της νομιμότητας των προγραμμάτων, ποιοί επικυρώνουν και χρηματοδοτούν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

1.2. Αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη.

Παρά τη μεγάλη πρόοδο στην κατανόηση για την επαγγελματική ανάπτυξη, παρατηρούμε ότι πολλά από αυτά τα προγράμματα που παρέχονται στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αποτυγχάνουν να διεγείρουν ή να εμπλέξουν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Διάφορες αιτίες γι' αυτήν την αποτυχία έχουν αναγνωριστεί στη βιβλιογραφία (Fullan, 1995).

Η εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, είναι μια παραμελημένη, κατά κάποιο τρόπο, περιοχή. Αυτό συνέβη εξ' αιτίας της έλλειψης πόρων, υποχρηματοδότησης και ερευνών (Connors, 1991). Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας δεν έχει γίνει απόλυτα κατανοητή από τους υπεύθυνους ώστε να παράσχουν αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η σπουδαιότητα μιας ολοκληρωμένης πολιτικής έχει αναγνωριστεί σαν το κλειδί επιτυχίας όταν εφαρμόζονται οι αλλαγές (Hoban, 2002).

Ο Fullan (1995), υποστηρίζει ότι “ένας λόγος που η επαγγελματική ανάπτυξη έχει περιορισμένη ουσιαστική πρακτική, είναι επειδή υπάρχει έλλειψη θεωρητικής βάσης και μιας συνεπούς επικέντρωσης. Στην εν ενεργεία εκπαίδευση είναι κυρίως «απλά μαθήματα» και αυτό αποτυγχάνει να έχει ένα συνεχές και αθροιστικό αποτέλεσμα ή να δεσμεύσει τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους. Στην καλύτερη περίπτωση, αυτό εξυπηρετεί την υποστήριξη της εφαρμογής ειδικών καινοτομιών, αλλά λείπει κάθε ολοκλήρωση στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών” (σελ.253).

Είναι καλό για το χώρο της εκπαίδευσης, να προσφέρει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς της. Κάποιες από αυτές τις ευκαιρίες είναι μια από τις “μεγαλύτερες και ενδεχομένως δυνατότερες μορφές ανάπτυξης του προσωπικού” (Fullan, 1991, σελ.316). Οι Hargreaves και Fullan (1992), αναφέρονται σε τέτοιες ευκαιρίες που είναι “βασισμένες σε ικανότητες της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών” (σελ.6) και τις οποίες συχνά τις επιβάλλουν στους εκπαιδευτικούς δίχως να επικεντρώνονται στα αποτελέσματα ανάπτυξης που μπορούν να προσφέρουν. Οι άφθονες ευκαιρίες και προγράμματα επαγγελματικής

ανάπτυξης που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς, είναι πρωτοβουλίες που εστιάζουν υπερβολικά σε μετρήσιμα αποτελέσματα μάθησης και βραχυχρόνια οφέλη (Hodkinson & Hodkinson, 2005) και ίσως αποτυγχάνουν να μετρήσουν τη συμμετοχή στη μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία βασίζεται σ' έναν περίπλοκο ιστό από μεταβλητές που στο περιεχόμενό τους περιλαμβάνουν πολιτική, παιδαγωγικές αρχές και καινοτομίες (Rodrigues, 2005). Ο Hoban (2002), επεκτείνει, αναφέροντας ότι οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι απομονωμένες και βασισμένες σε οριακές καταστάσεις για τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία συχνά δημιουργούν τέτοιες ευκαιρίες ικανές να τις παρακολουθήσουν ένας ή δύο εκπαιδευτικοί. Ο περιορισμένος αριθμός συχνά οφείλεται στο υψηλό κόστος παρακολούθησης. Αυτές οι λύσεις ανάπτυξης σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, έχουν περιορισμένα κέρδη, χωρίς να υπάρχει ουσιώδης κατανόηση των χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας καθώς συγκρίνεται με τις πολλές, αναποτελεσματικές προσπάθειες στην εν ενεργεία εκπαίδευση. Πολλές φορές τα «εργαλεία» της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως εργαστήρια ή συσκέψεις, είναι ταυτόχρονα σπάταλα σε χρόνο και χρήμα επειδή αυτά οδηγούν σε μη σημαντική αλλαγή στην πρακτική διδασκαλίας, όταν ο εκπαιδευτικός θα επιστρέψει στην τάξη (Fullan, 1991, σελ. 315-316). Οι Hargreaves και Fullan (2000), στην έρευνά τους βρήκαν ότι η προσέγγιση των σύντομων μαθημάτων και εργαστηρίων δεν είναι αποτελεσματική και σπάνια οδηγεί σε αλλαγές στην πρακτική του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει βασιστεί στην ατομικότητα. Όταν ένας εκπαιδευτικός σταλεί σε μια σειρά μαθημάτων ή εργαστηρίων, οι πληροφορίες που θα λάβει εκεί μπορεί να είναι σημαντικές, όμως συχνά δεν εφαρμόζονται στην πράξη, εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης στο άτομο στη συνέχεια (Fullan, 1991).

Φυσικά, δεν περιμένουμε ότι ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να φέρει από μόνο του αποτέλεσμα. Άλλα στοιχεία όπως η προετοιμασία, η πρακτική και η εφαρμογή, είναι αναγκαία συστατικά της επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να έχει μεγαλύτερη και σπουδαιότερη επίδραση στη μάθηση των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001). Τα επικρατούντα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν βασιστεί στην προσέγγιση όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται άχρηστα αντικείμενα, σχεδιασμένα από «ειδικούς» που δεν εργάζονται στην τάξη. Ο McTaggart (1989), υποστηρίζει ότι πολλά από τα σχέδια επιστημονικών προγραμμάτων της δεκαετίας του 1960, έφεραν σαν αποτέλεσμα να μετατρέψουν τους εκπαιδευτικούς σε απλούς «τεχνικούς». Αυτές οι προσεγγίσεις δείχνουν τους

εκπαιδευτικούς να φαίνονται ως ανεπαρκείς σε κάποια ιδιαίτερη ικανότητα ή ανίκανοι σε εμβαθυμένη εκπαιδευτική σκέψη ενώ οι εκπαιδευτές τους φαίνονται να έχουν καλύτερη αντίληψη της διδασκαλίας και της μάθησης (Shaeffer, 1993).

Η τυπική μέθοδος μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης παρά τους καλούς σκοπούς που επιδιώκει, συχνά αφήνει τους εκπαιδευτικούς απαθείς, ν' ακολουθούν το πρόγραμμα κάποιου άλλου για αλλαγή ή ανάπτυξη και όχι ένα πρόγραμμα που οι ίδιοι έχουν αποφασίσει για τους εαυτούς τους. Σπάνια εστιάζει πάνω τους σαν άτομα, σαν εκπαιδευτικούς ή σαν ομάδα εργασίας, στο τί επιζητούν για πρόοδο και κυρίως στο πώς μπορούν να γίνουν καλύτεροι στο επάγγελμα. Το αποτέλεσμα είναι η υποχρέωση ή η δέσμευση των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη στην εν ενεργεία εκπαίδευση, να είναι απογοητευτικά χαμηλή (Ingvarson, 2005). Οι Howe και Stubbs (1996), πιστεύουν ότι τα ακριβή αποτελέσματα των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ανάπτυξης, δεν μπορούν να προκαθοριστούν καθώς εκείνα προκύπτουν σαν ενιαιότητα όταν οι εκπαιδευτικοί, προσωπικά, παίρνουν τον έλεγχο της δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης οπότε, ασφαλώς, υπάρχει η ανάγκη για αναγνώριση της δέσμευσης της ατομικότητας των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους κουλτούρα (Ingvarson & Greenway, 1984). Οι Tisher και Wideen (1990), επισημαίνουν ότι τα πρακτικά κέρδη από τον επηρεασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στα σχολεία και στους μαθητές, θα ήταν σημαντικότερα αν οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετοχή στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διανομή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να κερδίσουν την πρόοδο στην καριέρα τους και υψηλές δεξιότητες, θα έπρεπε να παρακολουθούν δεδομένα που οι ίδιοι θέτουν όταν συμμετέχουν σε κάποια προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Ingvarson, 2005).

Αυτή η αποτυχία του συστήματος της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν υφίσταται μόνο επειδή δε γνωρίζουμε τις καταστάσεις για την αποτελεσματική εκπαίδευση και μάθηση των εκπαιδευτικών. Η συνεχιζόμενη παροχή γνώσεων είναι γεγονός. Η αποτυχία, μάλλον, βρίσκεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δε «βλέπουν» σωστά το σύστημα της επαγγελματικής ανάπτυξης, τους στόχους της, τη βάση της γνώσης, τα κίνητρα, τις μεθόδους και τη διάθεση να δώσει επαγγελματική αναγνώριση στους εκπαιδευτικούς που επιζητούν υψηλά πρότυπα (Ingvarson, 2005). Πρέπει να δίνονται περισσότερες ευκαιρίες για ποιοτική μάθηση παρά για ποσοτική, έτσι ώστε τα σημεία αιχμής της επαγγελματικής ανάπτυξης να μπορούν να

ερευνηθούν πιο βαθιά και μ' ένα πιο ουσιαστικό τρόπο (Bransford et al., 1999· Leach & Scott, 2000· Sparks & Hirsh, 1997).

Ο Fullan (1979), συνοψίζει τους λόγους που η εν ενεργεία εκπαίδευση αποτυγχάνει στην ανάπτυξη του προσωπικού της, ως εξής:

- Τα εργαστήρια της «μίας φοράς» είναι εξαπλωμένα αλλά αναποτελεσματικά.
- Τα προγράμματα εκπαίδευσης διαλέγονται συχνά από άλλα πρόσωπα και όχι από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στα προγράμματα.
- Σε πολύ λίγες περιπτώσεις υπάρχει κατοπινή υποστήριξη για εφαρμογή των ιδεών και πρακτικών που έμαθαν μέσω των προγραμμάτων.
- Σπάνια γίνεται αποτίμηση των αποτελεσμάτων.
- Τα προγράμματα σπανίως «οδηγούνται» από προσωπικές ανάγκες και ενδιαφέροντα.
- Η πλειονότητα των προγραμμάτων περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από διαφορετικά σχολεία και περιοχές, αλλά δεν υπάρχει αναγνώριση της διαφορετικής επίδρασης των θετικών και αρνητικών παραγόντων στα σχολεία που αυτοί πρέπει να επιστρέψουν.
- Δεν υπάρχει βαθιά αντιληπτική βάση τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή των προγραμμάτων (σελ.3).

Σημαντική είναι η αναφορά του Ingvarson (2005), που όταν του ζητήθηκε από το κράτος να καταθέσει μια στρατηγική για την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία, αποφάσισε να ρωτήσει και να συζητήσει με πολλούς εκπαιδευτικούς σ' όλη τη χώρα, για το τι δεν πήγε καλά στην υπάρχουσα ρύθμιση. Τις αιτίες της αποτυχίας τις συνόψισε ως εξής:

- Ασαφείς και βραχυχρόνιοι στόχοι

Υπήρχε ανεπαρκής συμφωνία για το καλύτερο που θα μπορούσαν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, σε μακροχρόνια περίοδο.

Το αποτέλεσμα ήταν ο προγραμματισμός και η παροχή των υπηρεσιών επαγγελματικής ανάπτυξης να βρίσκονται σε στερημένη συνοχή και σε αναπτυξιακή ανακολουθία.

- Αδύναμα κίνητρα

Η δομή της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και το σύστημα πληρωμής τους ήταν μόνο αόριστα «ευθυγραμμισμένα» με τα στοιχεία της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επίτευξης υψηλού επιπέδου γνώσεων και ικανότητας στη διδασκαλία. Επίσης για

τους περισσότερους εκπαιδευτικούς το πρόβλημα ήταν ότι “έκαναν μόνο αυτό που εκείνοι νόμιζαν σωστό”, χωρίς να υπάρχουν πρότυπα με τα οποία θα μπορούσαν να συγκρίνουν τη δική τους διδασκαλία.

- Αδύναμος επαγγελματικός έλεγχος

Οι εκπαιδευτικοί ενώ εντάσσονταν στις περισσότερες ομάδες που σχηματίζονταν για επαγγελματική ανάπτυξη, είχαν ελάχιστο έλεγχο πάνω στις πολιτικές και πρακτικές των προγραμμάτων που σχετίζονταν με τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αλλά και οι επικεφαλής των προγραμμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνονταν στο να λειτουργούν σωστά πάνω στις κυβερνητικές πολιτικές και όχι, στο να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην πρόοδό τους για υψηλότερα πρότυπα διδασκαλίας.

Άλλη μία έρευνα, που μας βοηθά να βγάλουμε συμπεράσματα για την ελλειμματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι του Pink (1989, σελ. 21-23). Αυτή βασίστηκε στη μελέτη τεσσάρων αστικών προγραμμάτων που είχαν σκοπό την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και βρήκε ότι οι ακόλουθοι παράγοντες λειτούργησαν ως φραγμοί σ’ αυτόν τον τύπο ανάπτυξης προσωπικού.

- Η ασυμφωνία ανάμεσα στη θεωρία και στην εφαρμογή είχε σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές, σε σύντομο χρονικό διάστημα, να πρέπει να μάθουν νέες δεξιότητες και πρακτικές.
- Η έλλειψη συνεχούς υποστήριξης των κεντρικών γραφείων της εκπαίδευσης και η προσπάθεια εκπόνησης του έργου μέσω των κεντρικών γραφείων αντί να αναπτυχθεί η ικανότητα των διευθυντικών στελεχών κάθε σχολείου ώστε να εφαρμοστεί το πρόγραμμα τοπικά με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.
- Η υποχρηματοδότηση του έργου προκάλεσε μεγάλη προσπάθεια εξ’ αιτίας της μικρής υποστήριξης.
- Η έλλειψη της βοήθειας των τεχνικών μέσων για εντατική ανάπτυξη του προσωπικού είχε σαν αποτέλεσμα την αποτυχία της συμφωνίας μεταξύ του προγράμματος και των υπάρχοντων οργανικών δομών.
- Σοβαρό πρόβλημα ήταν οι περιορισμένες γνώσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί επαρκώς το πρόγραμμα.
- Η αποτυχία στην κατανόηση της διαφορετικότητας των σχολείων. Οι τάσεις της κάθε περιοχής είχαν σαν αποτέλεσμα τις ιδιότυπες λύσεις, την έλλειψη αναπροσαρμογής του κάθε σχολείου στο πρόγραμμα οπότε υπήρχε προχειρότητα

στην εφαρμογή του προγράμματος, με πολλές άκαιρες ανταγωνιστικές απαιτήσεις.

Οι Howe και Stubbs (1996), υποστηρίζουν πως “φαίνεται καθαρά ότι οι παλιές και παρούσες μέθοδοι και προσεγγίσεις για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς, δεν παρήγαν τα επιθυμητά αποτελέσματα και χρειάζονται νέες μέθοδοι και προσεγγίσεις. Εάν θα συνεχίσουμε να κάνουμε πράγματα που πάντοτε κάναμε, θα συνεχίσουμε να παίρνουμε τ’ αποτελέσματα που πάντοτε παίρναμε και αυτά τ’ αποτελέσματα δε μας εξυπηρετούν επαρκώς” (σελ.168).

1.3. Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη.

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία ουσιώδης και απαραίτητη διαδικασία και δίχως την παρουσία της τα σχολεία και τα προγράμματα σπουδών δεν μπορούν να ελπίζουν στη πραγματοποίηση των επιθυμούμενων σκοπών για την επιτυχία των μαθητών (Ingvarson, 2005).

Τα περισσότερα σχολικά συστήματα βλέπουν τους εκπαιδευτικούς σα γνώστες των πάντων, με μία ιεραρχική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς και μία αντίληψη ότι η γνώση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τις κοινωνικές καταστάσεις τις οποίες βιώνει. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να κινούνται μέσα από αυτό το μοντέλο διδασκαλίας και γνώσης, χωρίς να μπορούν να ξεφύγουν από αυτό το πρότυπο (Crooks, 1997). Η ιδέα του να διδάσκονται και να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι καινούργια (Freeman & Johnson, 1998), γι’ αυτό χρειάζεται περισσότερη προσοχή και διερεύνηση (Freeman, 2001). Η θεωρία και η εφαρμογή δεν μπορούν να διαχωριστούν από την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν όπως ακριβώς οι μαθητές τους με τη μελέτη και την πρακτική, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, με το να μοιράζονται ότι γνωρίζουν (Darling-Hammond, 1997). Υπάρχουν διάφοροι, τυπικοί και άτυποι τρόποι, που προσφέρουν τη μάθηση στους εκπαιδευτικούς. Μπορούν να κερδίσουν νέα γνώση από τους μαθητές τους, το σχολείο, τα σχολικά προγράμματα, τις διδασκαλικές μεθόδους, μέσα από τη δική τους πρακτική ή σαν αποτέλεσμα της καθημερινής εμπειρίας τους καθώς και, από τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση. Επίσης σημαντική είναι η μάθηση από τα τυπικά προγράμματα ανάπτυξης που περιλαμβάνουν το σχεδιασμό, την υποστήριξη και την εφαρμογή σε

ομάδες εκπαιδευτικών, ή τη συνεργασία με σύμβουλο εκπαίδευσης και την οργάνωση προγραμμάτων και εργαστηρίων από τους σχολικούς οργανισμούς (Bransford et al., 1999· Richards & Farrell, 2005).

Η απόδοση της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης διαφέρει στη βιβλιογραφία. Οι Loucks-Horsley et al. (1996), θεωρούν αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη αυτή που προμηθεύει με ευκαιρίες τους εκπαιδευτικούς να «χτίσουν» πάνω στην προϋπάρχουσα γνώση τους, τις ικανότητες που έχουν και τις διαθέσεις τους. Όμως απαιτείται οι σχεδιαστές της επαγγελματικής ανάπτυξης να γνωρίζουν τα επίπεδα της γνώσης και των εμπειριών των εκπαιδευτικών έτσι ώστε η σχεδιαζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη να αποσκοπεί στην επέκταση των γνώσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών (Hawley & Valli 1999). Οι Joyce και Showers (1988), εστιάζουν στην εκπαιδευτική θεωρία και κυρίως στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για διδασκαλικές τεχνικές ενώ ο Danielson (1996), δηλώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να δείξει ενδιαφέρον και για τα δύο περιεχόμενα, του εμπλουτισμού της γνώσης αλλά και της βελτίωσης των τεχνικών διδασκαλίας.

Ο Griffin (1987), υποστηρίζει ότι τα αναγνωριστικά στοιχεία της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής επαγγελματικής ανάπτυξης, περιλαμβάνουν την κατανόηση των αλληλοσχετιζόμενων διαφοροποιήσεων που υπάρχουν στις κοινότητες του κάθε σχολείου και της κάθε τάξης καθώς και, την ευαισθησία στα «πιστεύω» των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα και τον τρόπο που αποσπούν γνώσεις από τις εμπειρίες τους. Η Gess-Newsome (2001), εστιάζει στα στοιχεία επιτυχημένων εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι συστάσεις για την επιτυχία περιλαμβάνουν μεγάλα χρονικά διαστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, υποστηριζόμενη βοήθεια, συλλογική συμμετοχή, καθαρές και συνεπείς διασταυρώσεις ανάμεσα στο περιεχόμενο, στη παιδαγωγική και στην εφαρμογή των ενεργών αρχών μάθησης, σε όλες τις όψεις της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι Marx et al. (1998), δίνουν έμφαση σε κάποια από τα στοιχεία που αυξάνουν τις δραστηριότητες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτές περιλαμβάνουν συναδελφικότητα και συνεργατικότητα, πειραματισμούς και ρισκάρισμα, περισσότερο χρόνο για αφομοίωση στη νέα γνώση, υποστηριζόμενη βοήθεια και ανατροφοδότηση, την ανάγκη να δούμε την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ένα πρίσμα που αντανακλά στοιχεία της επαγγελματικής πολιτικής και της συνάφειας προς τη σχολική πραγματικότητα.

Μια βασική επικέντρωση της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η γνώση που οι εκπαιδευτικοί κατακτούν για τα αντικείμενα που εκείνοι διδάσκουν και οι πεποιθήσεις τους για το πώς οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μετά τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Borko & Putnam, 1995). Οι Darling-Hammond και McLaughlin (1996), ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη “ως την εμβάθυνση της κατανόησης από τους εκπαιδευτικούς για ότι σχετίζεται με τη διδασκαλία-μάθηση των μαθητών που διδάσκουν, η οποία πρέπει να ξεκινήσει με την προ-επαγγέλματος εκπαίδευση και να συνεχιστεί σ’ ολόκληρη την καριέρα τους ως εκπαιδευτικοί. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα ως μαθητές και καθηγητές και τους επιτρέπει να παλέψουν ενάντια στις αβεβαιότητες που συνοδεύουν τον κάθε ρόλο τους” (σελ.203).

Συνήθως η επαγγελματική ανάπτυξη έρχεται σα μια προσπάθεια να καθορίσει, ν’ αναπτύξει ή ν’ αλλάξει την πρακτική της διδασκαλίας σε συνάρτηση με τις εμπειρίες που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Η Stallings (1989), στη μελέτη της ασχολείται με τη βελτίωση της διδασκαλίας και τα αποτελέσματα των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευνοϊκοί στο ν’ αλλάξουν την πρακτική της διδασκαλίας τους και να χρησιμοποιήσουν νέες ιδέες, κάτω από τις ακόλουθες συνθήκες:

- Προχωρούν στην ανάγκη για βελτίωση όταν οι ίδιοι θεωρήσουν ότι αυτή χρειάζεται, προσπαθούν για τις ιδέες που διδάχθηκαν πολλές φορές τροποποιώντας την εκτέλεσή τους στην τάξη και αξιολογούν την επίδραση που έχουν.
- Παρακολουθούν ο ένας την διδασκαλία του άλλου, αναλύουν τα δεδομένα που αποκομίζουν, συζητούν τα προβλήματα και τις λύσεις, αναφέρουν την επιτυχία τους ή αποτυχία.
- Μαθαίνουν, όταν θέτουν προσωπικούς στόχους για επαγγελματική ανάπτυξη και επιζητούν μία ευρεία ποικιλία προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για επίτευξη των στόχων αυτών.

Σύμφωνα με την Tsui (2007), τα συστατικά που οδηγούν στα μονοπάτια της επιτυχημένης επαγγελματικής ανάπτυξης είναι:

- η μαθητεία με παρακολούθηση όπου αναφέρεται στην εμπειρία του να διδάσκεται ο εκπαιδευτικός σα μαθητής.

- το περιεχόμενο της εργασίας όπου καθορίζεται το πλαίσιο αλληλεπίδρασης της μάθησης των εκπαιδευτικών με την ποιοτική παροχή του προγράμματος και τη δυνατότητα να νοιώσουν επαγγελματικά αμειφθέντες μετά την υλοποίησή του.
- η ατομική διδακτική εμπειρία όπου η διδασκαλία στην τάξη είναι τεράστιος πλούτος στην πρακτική γνώση.
- η προσωπική εμπειρία ζωής των εκπαιδευτικών, η οποία μορφώνει τον ουσιώδη «εαυτό», που είναι το πρόσωπο που αυτοί φέρνουν μέσα στην τάξη τους.

Ο Corcoran (1995), πρότεινε τις ακόλουθες οδηγικές αρχές για ειδικούς και οργανισμούς που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτά τα προγράμματα πρέπει:

- να ερεθίζουν και να υποστηρίζουν πρωτοβουλίες της «βάσης» (σχολεία, περιοχές, και εκπαιδευτικούς).
- να βασίζονται στη γνώση σχετικά με τη διδασκαλία.
- να προσφέρουν διανοητική, κοινωνική και συναισθηματική δέσμευση με τις ιδέες, τα μέσα και τους συναδέλφους.
- να επιδεικνύουν σεβασμό για τους εκπαιδευτικούς σαν επαγγελματίες και σαν ενήλικους εκπαιδευόμενους.
- να προσφέρουν επαρκή χρόνο και συνέχεια.
- να είναι προσβάσιμα και περιεκτικά.

Τέλος ο Fullan (1987), πιστεύει ότι υπάρχουν τέσσερις κρίσιμοι παράγοντες για επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτοί είναι:

- Ο επαναπροσδιορισμός της ανάπτυξης του προσωπικού μέσα από τη διαδικασία μάθησης.
- Η οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ανάλογα με το επίπεδο του κάθε σχολείου.
- Ο ρόλος των εξωτερικών παραγόντων, ειδικά του τοπικού και περιφερειακού επιπέδου.
- Ο ρόλος της ηγεσίας στο επίπεδο του σχολείου.

Οι σχολικοί ηγέτες που σχεδιάζουν μια σταθερή αλλαγή διαμέσου της επαγγελματικής ανάπτυξης, χρειάζεται ν' αντιληφθούν τ' αποτελέσματα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των μελών του σχολείου (Fullan, 2003), συμπεριλαμβανομένης και της διεύθυνσης κάθε σχολείου (DuFour et al., 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη για συστηματική αναμόρφωση, απαιτεί την κατανόηση

ότι για τη βελτίωση του σχολείου οι πολιτικές και οι εντολές από «άνω προς τα κάτω» δεν έχουν υποχρεωτικά αποτέλεσμα. (Fullan, 2001). Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι «αρχιτέκτονες» ή «αναλυτές» (Bolman & Deal, 2003), έτσι ώστε όχι μόνο να ολοκληρώνουν συλλογικούς στόχους αλλά και τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη (Senge et al., 2000).

Ο σχεδιασμός προγραμμάτων «εκ των έσω», η εφαρμογή τακτικής των διευθυντών των σχολικών μονάδων, η έγκαιρη συνειδητοποίηση της ανάγκης για επαγγελματική ανάπτυξη, η χρήση εσωτερικών ερευνών και προγραμμάτων συμβουλευτικής, η προσφορά συναντήσεων του προσωπικού για επαγγελματική ανάπτυξη είναι προτάσεις για αρχές και διευθυντές που θέλουν να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Villegas-Reimers, 2003).

1.4. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η αντιπροσώπευση ενός σχεδίου, μιας αρχής, μιας ιδέας ή ενός συστήματος ή το μέσο του μεταβιβασμού μιας διαδικασίας από την ενεργή εμπλοκή σε κάτι που μπορεί εύκολα να μελετηθεί, ορίζει την έννοια του μοντέλου (Page et al., 1977). Ο Lebeloane (1998), δίνει τον ορισμό του μοντέλου ως “ένα σχεδιασμό που είναι προορισμένος να παράγει μια επιθυμούμενη μορφοποίηση η οποία μπορεί να αντιγραφεί” (σελ.41). Τα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνες οι σκόπιμες, συνεχιζόμενες και σημαντικές διαδικασίες και δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν ώστε να ενδυναμώσουν την επαγγελματική γνώση, τις δεξιότητες και διαθέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας με σκοπό την προαγωγή της μάθησης των μαθητών και μπορεί να περιλαμβάνουν τον ανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού κλίματος (Guskey, 2000).

Η βιβλιογραφία προβάλλει πολυάριθμα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμόζονται για την ενθάρρυνση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών από την αρχή της σταδιοδρομίας τους μέχρι τη συνταξιοδότησή τους. Αυτά τα μοντέλα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ακολουθώντας έναν αριθμό από διαφορετικές ετικέτες. Ο Guskey (2002), προτείνει ένα μοντέλο «αλλαγής» όπου συναντούμε μια διαφορετική ακολουθία στα σπουδαιότερα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης δηλαδή την αλλαγή των πρακτικών στην τάξη, την αλλαγή στις διαθέσεις και στις

πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και την αλλαγή στη μάθηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η πιο σημαντική αλλαγή στις διαθέσεις και τα πιστεύω των εκπαιδευτικών επέρχεται όταν αντιληφθούν με αποδείξεις τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών τους επειδή αυτή η αλλαγή είναι μια βαθμιαία και δύσκολη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να εξασφαλιστεί αυτή η ανατροφοδότηση της διαδικασίας μάθησής τους και αυτό επιτυγχάνεται με τη συνέχεια, τη συνέπεια και την υποστήριξη. Αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να κατηγοριοποιηθεί σαν ένα μεταμορφωτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Guskey και Huberman (1995), σχεδίασαν δύο σειρές αντισταθμιστικών μοντέλων για να συλλάβουν την ποικιλομορφία της επαγγελματικής ανάπτυξης.

- Το «ελλειπτικό» μοντέλο που βασίζεται στην ιδέα ότι κάτι βρίσκεται σε έλλειψη και αυτό χρειάζεται να αναμορφωθεί. Αυτές οι ελλείψεις συνήθως καθορίζονται από ανθρώπους που έχουν την ισχύ να δώσουν αλλά και, να πραγματοποιήσουν εντολές, οπότε, δυστυχώς, οι εκπαιδευτικοί γίνονται «αντικείμενα» και όχι «υποκείμενα» της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.
- Το «αυξητικό» μοντέλο είναι συνήθως φερόμενο μέσα στον σχολικό χώρο με τους εκπαιδευτικούς να οδηγούν τη διαδικασία. Συνίσταται από μία ποικιλία ενεργειών επαγγελματικής ανάπτυξης, που συνοδεύουν τη συνεχιζόμενη έρευνα μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική.
- Το «ατομικό» μοντέλο είναι «μία ατομική επιχείρηση» για τον εκπαιδευτικό, που συμπλέκεται με εκπαιδευτικές θεωρήσεις για μαθητές και σχολικές τάξεις μαζί με ατομικές φιλοδοξίες για ανάπτυξη, αλλαγή αλλά και προκλήσεις αλλαγών.
- Το «θεσμικό» μοντέλο έχει τη μορφή μιας συστηματικής συνεργασίας ανάμεσα στα υποσύνολα των εκπαιδευτικών αλλά την ίδια στιγμή τους δεσμεύει για περαιτέρω ανάληψη ευθυνών, για μεγαλύτερη και συνεχιζόμενη προσπάθεια στην εργασία και για τροποποίηση των ρυθμίσεων στην καθημερινότητα του σχολείου με αποτέλεσμα να καταπιέζει την παρακίνηση και τη μάθηση τους.

Ο Rogers (1995), προσδιόρισε το μοντέλο «της διάχυσης της καινοτομίας» με όρους αποτελούμενους από τέσσερα στοιχεία. Αυτά τα τέσσερα στοιχεία προκύπτουν όταν μια καινοτομία επικοινωνεί διαμέσου σίγουρων καναλιών, συνεχώς, ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συστήματος. Τα πέντε ουσιώδη χαρακτηριστικά που καθορίζουν το μοντέλο είναι:

- Το συγκριτικό αποτέλεσμα (η καινοτομία εμφανίζεται να παρέχει καλύτερα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα).
- Η συμβατότητα (η καινοτομία ταιριάζει με ό,τι οι εκπαιδευτικοί ήδη γνωρίζουν).
- Η περιπλοκότητα (οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταλάβουν την καινοτομία).
- Η ανιχνευσιμότητα (οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν την καινοτομία).
- Η παρακολουθητικότητα (οι ενδεχόμενοι υιοθετητές μπορούν να δουν τ' αποτελέσματα).

Ένα στοιχείο κλειδί σ' αυτό το μοντέλο είναι ο παράγοντας της αλλαγής, ο οποίος είναι πιο επαρκής από τους ισότιμούς του και μπορεί να μεταδώσει την ουσία της καινοτομίας αποτελεσματικά.

Ο Hoban (2002), υποστηρίζει ότι ένα αποτελεσματικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης είναι «ένα σύστημα επαγγελματικής μάθησης». Αυτή τη μάθηση την υποστηρίζουν διάφορες καταστάσεις όπως: η αντίληψη της διδασκαλίας σα μία τεχνική ή επάγγελμα που καθοδηγεί τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους τους, το σχολείο, την τάξη και το πρόγραμμα σπουδών με μια συνεχή προσπάθεια βελτίωσης. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να είναι ενήμεροι, γιατί διδάσκουν μ' αυτόν τον τρόπο και η κατανόηση των νέων σχεδίων και αλλαγών που τους κινητοποιεί για νέα μάθηση. Η σπουδαιότητα του πειραματισμού των νέων ιδεών, εάν αυτές λειτουργούν στην τάξη, είναι επίσης παράγοντας για δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος ο σπουδαιότερος παράγοντας είναι η ύπαρξη αμφίδρομης αντίδρασης με τους μαθητές δηλαδή οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, διδάσκουν τις νέες εμπειρίες μέσα στην τάξη και περιμένουν αποδοχή και υψηλότερη ποιότητα αποτελεσμάτων από τους μαθητές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ανάπτυξη από την Villegas-Reimers (2003), η οποία κατηγοριοποιεί τα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης σε δύο ομάδες: τα οργανωτικά-συνεταιριστικά μοντέλα που απαιτούν τη βοήθεια οργανωμένων οργανισμών-εταιριών για να είναι αποτελεσματικά. Αυτά κυρίως περιλαμβάνουν εταιρική σχέση για την ανάπτυξη επαγγελματικών και πανεπιστημιακών σχολών, άλλες ενδοοργανικές συνεργασίες, σχολικά δίκτυα, καθηγητικά δίκτυα και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά ξεχωρίζει τα μεμονωμένα μοντέλα ή μικρές ομάδες τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε μικρότερη κλίμακα. Εδώ συναντούμε

την παραδοσιακή επίβλεψη, την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, τα εργαστήρια, τα σεμινάρια, τα μαθήματα, τις μελέτες περίπτωσης, την αυτό-καθοδηγούμενη ανάπτυξη, τη συνεργατική ανάπτυξη, την παρατήρηση των άριστων πρακτικών, τις απόψεις των εκπαιδευτικών για νέους ρόλους, τις δεξιότητες, το μοντέλο ανάπτυξης, το αντανakλαστικό μοντέλο, το μοντέλο που βασίζεται στο σχεδιασμό, τα ολοκληρωμένα χαρτοφυλάκια, τις ερευνητικές δράσεις, τη χρήση των εκπαιδευτικών αφηγήσεων, το παραγωγικό ή κλιμακωτό μοντέλο και το συμβουλευτικό μοντέλο. Όμως, σίγουρα δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός αφού τα μοντέλα της δεύτερης κατηγορίας χρησιμοποιούνται συχνά σαν τεχνικές στην κατηγορία των πρώτων.

Πρακτικά τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορούν να τοποθετηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες, η κάθε μία με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της.

- Τα τυποποιημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν σε μια γρήγορη διασπορά των ειδικών δεξιοτήτων και περιεχομένων, συχνά με μια ταχύρρυθμη προσέγγιση.
- Τα ενδοσχολικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που επικεντρώνονται στη μακροχρόνια διαδικασία αλλαγής με δραστηριότητες που διευκολύνονται στα σχολεία που γίνονται κοινότητες μάθησης.
- Η ατομική ή αυτό-καθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη που εστιάζει στην ατομική πρωτοβουλία με μικρές τυπικές οδηγίες ή υποστήριξη (Gaible et al., 2005).

Οι Sparks και Loucks-Horsley (1989), εισηγούνται πέντε μοντέλα που είναι χρήσιμα για την επίτευξη των στόχων της επαγγελματικής ανάπτυξης.

- Η αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει μόνος του τις μαθησιακές δραστηριότητες και σκοπεύει στην εκπλήρωση των στόχων που ο ίδιος θέτει. Η βάση αυτού του μοντέλου είναι ότι εξουσιοδοτεί τους εκπαιδευτικούς ν' αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης τους και μ' αυτό τον τρόπο δημιουργεί μια βάση επαγγελματισμού. Η λέξη αυτό-καθοδηγούμενη δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους μαθαίνουν χωρίς βοήθεια από άλλους ανθρώπους ή πόρους. Οι «εκπαιδευτικοί-σπουδαστές» αυτοκαθοδηγούνται σε μια εκπαίδευση ενηλίκων με την οποία έρχονται σ' επαφή με βιβλία, εκπαιδευτικά προγράμματα υπολογιστών και

εργαλείων που διευκολύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων. (Brookfield, 1985).

- Παρατήρηση και αξιολόγηση.

Αυτό το μοντέλο χρησιμοποιεί συναδέλφους ή άλλο πρόσωπο, να δρουν σαν ένα άλλο ζευγάρι «μάτια ή αυτιά» για τον εκπαιδευτικό, με το να παρακολουθούν τα δρώμενα στην τάξη του και να υποβάλουν σχόλια ή προβληματισμούς. Η μετά-παρατήρηση προωθεί μια ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό ν' αναλύσει και να βελτιώσει τις διδακτικές τεχνικές.

- Συμμετοχή στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης.

Η συστηματική διαδικασία της εκπαιδευτικής βελτίωσης περιλαμβάνει την αξιολόγηση των σημερινών πρακτικών. Αυτό το μοντέλο συμπεριλαμβάνει τον εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ή στην αλλαγή της τακτικής στην τάξη. Οι νέες δεξιότητες που απαιτούνται είναι δυνατόν να επιτευχθούν μέσα από το διάβασμα, τη συζήτηση, την παρακολούθηση, την κατάρτιση και τον πειραματισμό.

- Εκπαίδευση.

Ένας σχεδιασμός επαγγελματικής κατάρτισης περιλαμβάνει έναν ειδικό που επιλέγει τους στόχους, τις δραστηριότητες μάθησης και τα αποτελέσματα (ευαισθητοποίηση και αλλαγές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τη γνώση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων κ.α.). Τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν εξερεύνηση της θεωρίας, επίδειξη πρακτικών με δοκιμή νέων δεξιοτήτων και καθοδήγηση.

- Έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν ερωτήματα σχετικά με τις δικές τους πρακτικές και επιδιώκουν απαντήσεις. Η έρευνα περιλαμβάνει τη διατύπωση ενός προβλήματος, τη συλλογή στοιχείων (από τη βιβλιογραφία και τα δεδομένα της τάξης), ανάλυση των δεδομένων και αλλαγή στις πρακτικές.

Στα παραπάνω μοντέλα το Διεθνές Συμβούλιο Ανάπτυξης Προσωπικού (National Staff Development Council), συμπληρώνει άλλα δύο.

- Τις ομάδες μελέτης.

Όπου ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου ψάχνει και βρίσκει λύσεις σε κοινά προβλήματα. Κάθε φορά, ομάδες 4-6 μελών μελετούν την όψη ενός εκπαιδευτικού

προβλήματος και βρίσκουν τις καλύτερες πρακτικές. Το μοντέλο αυτό ενισχύει την ιδέα των σχολείων ως κοινότητες μάθησης.

- Συμβουλευτική.

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει το «ζευγάρι» ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού μ' ένα συνάδελφο που έχει λιγότερες εμπειρίες για να προωθηθούν ευκαιρίες και στρατηγικές για βελτίωση (www.nsdc.org).

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφία αναφέρει σημαντικό αριθμό μοντέλων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά οι πιο επιτυχημένες πρωτοβουλίες είναι όσες συνδυάζουν αποτελεσματικά εκείνα τα μοντέλα που ενδιαφέρονται για την προώθηση και το σχεδιασμό των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από μια ποικιλία ευκαιριών και ένα πλαίσιο περιεχομένου, έμπρακτης εκτέλεσής τους.

1.5. Η ελληνική πραγματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ένας χώρος ιδιαίτερα άγνωστος στη χώρα μας και πολύ επίκαιρος. Η συνυφασμένη έννοια της επιμόρφωσης έρχεται κατά κάποιο τρόπο να καλύψει αυτό το κενό, αν και το αντικείμενο αυτό φαίνεται να βρίσκεται στη βρεφική του ηλικία (Μπαγάκης, 2005).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νομοθετήθηκε για πρώτη φορά το 1910, ως μετεκπαίδευση, με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδεύσεως στην Αθήνα αλλά καταργήθηκε το 1980. Το 1978 εισάγεται η χρήση του όρου «επιμόρφωση», οπότε ιδρύονται οι ΣΕΛΜΕ στις οποίες επιμορφώνονταν 800 καθηγητές κάθε χρονιά σε ετήσια προγράμματα και με απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα (Ξωχέλλης, 2001). Παράλληλα το ΥΠΕΠΘ ανέθεσε σε δύο εμπειρογνώμονες της UNESCO, τους N. Chiappano και L. Vandeveldt να μελετήσουν όλο το σύστημα της επιμόρφωσης και να υποβάλλουν μελέτη για τη λειτουργία των ΠΕΚ. Η μελέτη αξιολογήθηκε από ελληνική επιτροπή και το 1985 με το νόμο 1566, προβλέφθηκαν τα ΠΕΚ, όπου η ίδρυσή τους έγινε τελικά το 1992 με την 2047171/3557/1992 υπουργική απόφαση (Καψάλης και Ραμπίδης, 2006) και ταυτόχρονα ενισχύθηκε ο εποπτικός ρόλος του Π.Ι. και οι σχέσεις συνεργασίας του με τα κατά τόπους Π.Ε.Κ. (Ν.2009/92). Ο σκοπός των ΠΕΚ ήταν να παρέχουν τις εξής υποχρεωτικές μορφές επιμόρφωσης:

α) Εισαγωγική επιμόρφωση και ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με βασικά ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

β) Περιοδική επιμόρφωση, κάθε 4-6 χρόνια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν για τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης ώστε να βοηθηθούν αποτελεσματικά στην άσκηση του έργου τους.

γ) Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, (εισαγωγή νέων μαθημάτων, διδακτικών μεθόδων, σχολικών βιβλίων κ.α.) (Χατζηδήμου και Στραβάκου, 2003 12.κκ).

Μακροπρόθεσμα η λειτουργία των ΠΕΚ ατόνησε, καθώς μετά το 1994 σταμάτησαν τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και περιορίστηκε ο ρόλος τους στη λεγόμενη «εισαγωγική επιμόρφωση».

Η ανάγκη για τη δημιουργία ενός κεντρικού και επιτελικού φορέα ο οποίος θα ερευνά, θα σχεδιάζει και θα αναθέτει στα ΠΕΚ την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων, οδήγησε το 2002, στη δημιουργία του ΟΕΠΕΚ όπου θεσμικά είναι ο συντονιστής μιας εθνικής στρατηγικής για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ανέλαβε το σχεδιασμό, οργάνωση και διεξαγωγή μέσω των ΠΕΚ της εισαγωγικής επιμόρφωσης του 2003-2004 (Ξωχέλης, 2001).

Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ (νόμος 2860/2000), επιχειρήθηκε να εφαρμοστούν παράλληλα με τη λειτουργία των ΠΕΚ, ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ευρείας ή περιορισμένης εμβέλειας. Τα τρίμηνα επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ, αντικαταστάθηκαν από ευέλικτα, μέσης διάρκειας (περίπου 40 ωρών), ανάμεσα στα οποία μπορούσε να επιλέξει κάθε εκπαιδευτικός εκείνα που τον/την ενδιέφεραν (www.epeaek.gr). Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ειδικότητες που αφορούν κυρίως στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση ανατίθενται στην ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ (σήμερα ΑΣΠΑΙΤΕ), ενώ παράλληλα προβλέπεται και μετεκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών (πτυχιούχων ΑΕΙ και ΤΕΙ) στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών των ΑΕΙ, των ΤΕΙ και του ΕΑΠ.

Η ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1. Προσδιορισμός της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας (self efficacy), έχει παραχθεί από, και είναι κομμάτι της κοινωνιο-γνωστικής θεωρίας (Bandura, 1986). Η θεωρία βασίζεται στην αρχή της προσωπικής κατοχής ενός συστήματος «εαυτού» που δίνει τη δυνατότητα να εξασκήσει ο καθένας ένα μέτρο ελέγχου πάνω από τις σκέψεις, τα αισθήματα, την παρώθηση και τις ενέργειες. Το πόσο καλά, οι δεξιότητες και οι γνώσεις αποκτώνται, ορίζεται από τα πιστεύω των ατόμων για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1986). Η αυτό-αποτελεσματικότητα, όπως ορίστηκε από τον Alberd Bandura (1986), είναι... “η κρίση των ανθρώπων για τις ικανότητες που έχουν να οργανώνουν και να εκτελούν πορείες ενεργειών, με την απαίτηση της επιτυχίας για τους σχεδιαζόμενους αυτούς τύπους εκτέλεσης”. Η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αφορά στις δεξιότητες που κάποιος έχει αλλά στην κριτική ικανότητα του καθενός ανεξαρτήτως των δεξιοτήτων (Bandura, 1986, σελ.391).

Οι απόψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ένας από τους ισχυρότερους, εάν δεν είναι ο ισχυρότερος παράγοντας της ανθρώπινης παρακίνησης και συμπεριφοράς. Μια ισχυρή αίσθηση ενισχύει την προσωπική ευεξία επειδή οι άνθρωποι πιστεύουν ότι έχουν προσωπική δυνατότητα ν’ επηρεάσουν το κάθε αποτέλεσμα. Άτομα με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα θέτουν προκλητικούς στόχους, διατηρούν ισχυρή δέσμευση να τους πετύχουν, προσεγγίζουν δύσκολες καταστάσεις με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αισθάνονται ότι έχουν την ικανότητα ν’ ασκήσουν έναν επηρεασμό και ένα βαθμό ελέγχου πάνω στην κάθε κατάσταση. Άτομα με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, γενικά αποφεύγουν τις δύσκολες καταστάσεις, τείνουν να αμφισβητούν την ικανότητά τους να επηρεάσουν ένα αποτέλεσμα, χαλαρώνουν τις προσπάθειές τους, εγκαταλείπουν όταν αντιμετωπίζουν αντιξοότητες και αργούν να συνέλθουν από την αποτυχία (Bandura, 1994).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα και η προσδοκία του αποτελέσματος είναι έννοιες σχετικές. “Στις κοινωνικές, διανοητικές και υλικές επιδιώξεις, αυτοί που κρίνουν τους εαυτούς τους υψηλά αποτελεσματικούς, περιμένουν ευνοϊκά αποτελέσματα, ενώ όσοι αμφισβητούν τους εαυτούς τους, περιμένουν ασήμαντη

αντίδραση του εαυτού τους με συνέπεια τα αρνητικά αποτελέσματα” (Bandura, 1986, σελ.392).

2.2. Οι πηγές της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Ο Bandura (1977), εξήγησε ότι οι προσδοκίες για αυτό-αποτελεσματικότητα, προέρχονται από τέσσερις πηγές πληροφόρησης: τα επίκτητα προσόντα, την παράγωγη εμπειρία, την προφορική πειθώ και τις ψυχολογικές καταστάσεις.

Τα επίκτητα προσόντα ή παρελθοντική επιτυχία μπορούν να περιγραφούν ως οι εμπειρίες που έχει ένα πρόσωπο σ’ ένα συγκεκριμένο χώρο αρμοδιοτήτων. Εάν ένα πρόσωπο έχει έναν αριθμό από επιτυχημένες εμπειρίες σε κάποιο πεδίο, αυτός/ή είναι πιο πιθανό να πιστεύει σε διαδοχικές επιτυχημένες εκτελέσεις του ιδίου πεδίου ή παρόμοιων καταστάσεων.

Η παράγωγη γνώση ή μάθηση από μοντέλο μπορεί να περιγραφεί ως η εμπειρία κάποιου με ανθρώπους ομοειδείς με αυτόν/ή οι οποίοι έχουν εκτελέσει επιτυχώς συμπεριφορές των ενδιαφερόντων του.

Η προφορική πειθώ είναι ένα συστατικό που χτίζει την αυτό-αποτελεσματικότητα, όπου άτομα με επιρροή στη ζωή ενός ανθρώπου (π.χ. γονείς, άλλα κοντινά μέλη της οικογένειας ή άτομα που ασκούν ειδικό επηρεασμό), χρησιμοποιούν πειστικά μέτρα για να πείσουν αυτόν/ή για την ικανότητά του/της να εφαρμόσει τις κατάλληλες συμπεριφορές.

Οι ψυχολογικές καταστάσεις μπορούν να προσδιοριστούν ως ένα συναισθηματικό ξύπνημα που ένα άτομο παρουσιάζει όταν βιώνει διαφορετικά επίπεδα ανησυχίας. Όταν κάποιος/α παρουσιάζει υψηλά επίπεδα ανησυχίας, δεν επιτυγχάνεται συνήθως επιτυχημένη εκτέλεση των στόχων. Παρομοίως όταν ένα άτομο δεν έχει ενδιαφέρον για κάποια δραστηριότητα ή έχει ολοκληρωτική έλλειψη ανησυχίας για κάποιο στόχο που πρέπει να εκτελέσει συνήθως αποτυγχάνει στην επιτυχημένη εκτέλεση του στόχου αυτού.

2.3. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η αρχική θεωρία του Bandura (1986) για την αυτό-αποτελεσματικότητα έχει επεκταθεί, διερευνηθεί, περιγραφεί και εξηγηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, των

εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας (Ashton & Webb, 1994· Bandura 1977,1986· Guskey & Passaro, 1994· Riggs & Enochs, 1990).

Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001), θεωρούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, μια απλή ιδέα με σημαντικές επιπτώσεις. Την περιγράφουν σαν "... μια κρίση για τις ικανότητες του/της να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα της μαθητικής ενασχόλησης και μάθησης, ακόμη και ανάμεσα σ' εκείνους τους μαθητές που μπορεί να είναι δύσκολοι ή χωρίς κίνητρο" (σελ.1). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη σχολική επιτυχία επειδή οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα προσπαθούν περισσότερο, χρησιμοποιούν στρατηγικές διαχείρισης που διασφαλίζουν την αυτονομία των μαθητών, προσέχουν από κοντά τις ανάγκες των μαθητών με λιγότερες ικανότητες, τροποποιούν τις αντιλήψεις των μαθητών για τις ικανότητές τους (Ross, 1998), έχουν την τάση να πειραματιστούν με διάφορες μεθόδους διδασκαλίας και να τις βελτιώσουν (Stein & Wang, 1988). Η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι συσχετισμένη με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τον ενθουσιασμό, την αποφασιστικότητα, τη δημιουργικότητα και την προθυμία συνεργασίας με τους μαθητές (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Επίσης στην έρευνά τους οι Brouwers και Tomic (2000), συσχετίζουν την υγεία και την ομαλή διαβίωση των εκπαιδευτικών στην τάξη με την αυτό-αποτελεσματικότητα τους στην διαχείριση της τάξης. Αναφέρουν ότι χαμηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας έχουν ένα επιβλαβές αποτέλεσμα στην ομαλή, συναισθηματική διαβίωση στην τάξη που συμβάλλει στη συναισθηματική εξάντληση και στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικά, συναντούμε δύο κύριες διαστάσεις της αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: α) την προσωπική διδασκαλία (Personal teaching) και β) την προσδοκία του αποτελέσματος (Outcome expectancy). Η αυτό-αποτελεσματικότητα της προσωπικής διδασκαλίας είναι η πίστη στην ατομική ικανότητα του καθενός να παρουσιάζει αποτελεσματικά τη γνώση, να εκτελεί τις διαδικασίες, να οδηγεί τους μαθητές προς την κατανόηση (Bandura, 1986) και είναι κλειστά ευθυγραμμισμένη με το περιεχόμενο της παιδαγωγικής γνώσης (Van Driel et al., 2002).

Η προσδοκία του αποτελέσματος είναι ο υπολογισμός των πιθανών συνεπειών της εκτέλεσης ενός συγκεκριμένου έργου στο αναμενόμενο επίπεδο ικανότητας. Μπορεί να παρέχει κίνητρα και αντικίνητρα, για μια δεδομένη συμπεριφορά στον

τρόπο των κοινωνικών αμοιβών, αναγνωρίσεων ή αυτό-αξιολογήσεων (Bandura, 1986). Κάποιοι άλλοι ερευνητές έχουν παρουσιάσει την προσδοκία του αποτελέσματος με διαφορετική οπτική. Οι Ashton & Webb (1994), την όρισαν ως τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν, ενώ κάποιοι άλλοι δίνουν τον ορισμό της γενικής αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (general teaching efficacy) όπου συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δύναμη του εκτός σχολικού περιβάλλοντος παραγόντων και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών στον επηρεασμό της εκτέλεσης των σχολικών δραστηριοτήτων από τους μαθητές (Coladareci, 1992· Soodak & Podell, 1997· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001· Woolfolk & Hoy, 1990).

2.4. Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται ένας παράγοντας με τον οποίον οι εκπαιδευτικοί περιμένουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους. Σύμφωνα με τον Bandura (1986), η σχέση ανάμεσα στη γνώση ή την παρακίνηση και την εκτέλεση χρειάζεται τη μεσολάβηση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Επαρκή αποδεικτικά στοιχεία δείχνουν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι σχετική με την απόρριψη ή αποδοχή νέων πληροφοριών που τους παρουσιάζονται και με το πώς τις χρησιμοποιούν (Imants & Tillema, 1995). Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα έχει σχέση με τους προσωπικούς, αυστηρούς και προκλητικούς στόχους του καθενός, όπου πραγματοποιούνται με περισσότερη προσπάθεια και μέσα από προσεκτικό σχεδιασμό και στρατηγικές ανάπτυξης (Earley & Lituchy, 1991). Το περιεχόμενο των γνώσεων της επιστημονικότητας των εκπαιδευτικών παίζει σπουδαίο ρόλο στα πιστεύω τους για το πόσο αποτελεσματικοί μπορεί να είναι στη διδασκαλία. Η αναγκαιότητα να υπάρχει ένα ισχυρό υπόβαθρο επιστημονικότητας σχετίζεται με τα υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Posnanski, 2002). Πολλές μελέτες εξέτασαν τις επιδράσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης στις στάσεις των εκπαιδευτικών, στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους και στα επίπεδα της χρήσης της (Watson, 2006).

Οι Turner et al. (2004), ασχολήθηκαν σε μελέτη τους αν η προϋπάρχουσα αυτό-αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικών-μαθηματικών μπορεί να εξελιχθεί μέσα από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη διάρκεια καλοκαιρινού

προγράμματος που έγινε το 2003, εκπαιδεύτηκαν 101 εκπαιδευτικοί στο μάθημα των μαθηματικών. Η αυτό-αποτελεσματικότητά τους μετρήθηκε πριν και μετά το τέλος του προγράμματος και στα αποτελέσματα βρέθηκε ισχυρή αύξηση της. Οι συμμετέχοντες καθώς είχαν διδαχθεί από ειδικούς εκπαιδευτές τις καλύτερες πρακτικές στον τομέα της διδασκαλίας, είχαν πολλές ευκαιρίες για εμπειρίες υπεροχής γνώσεων σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους. Επίσης συχνά τους ζητούσαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θα μπορούσαν δυναμικά να δώσουν στους μαθητές τους νέες γνώσεις. Εργαζόμενοι σε τάξεις με άλλους εκπαιδευτικούς του ιδίου επιπέδου, οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν ώστε να πείσουν τους συναδέλφους τους για τα νέα δεδομένα που είχαν αποκτήσει. Παρατηρώντας τη συναδελφική τους εμπλοκή, πιθανώς, το νέο υλικό εκπαίδευσης ήταν αυτό που είχε βοηθήσει ώστε να αυξηθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα του κάθε συμμετέχοντος στο πρόγραμμα.

Ο Watson (2006), εξέτασε την επίπτωση που είχε ένα επαγγελματικό πρόγραμμα ανάπτυξης σε εκπαιδευτικούς για τη χρήση του internet στα προγράμματα διδασκαλίας, στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εξέλιξαν το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας μετά το καλοκαιρινό πρόγραμμα, στη χρησιμοποίηση του internet στην τάξη. Τους βοήθησε να νοιώσουν σιγουριά, άλλαξε το περιβάλλον διδασκαλίας στην τάξη και τους επέτρεψε να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρητική χρήση του internet και στην εφαρμογή στην τάξη όσων είχαν μάθει.

Η μελέτη του Posnanski (2002), εστίασε σ' ένα ειδικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που αναπτύχθηκε από τους Haney et al. (1996). Αυτό χρησιμοποιήθηκε για να σχεδιάσει ένα εκπαιδευτικό βελτιωτικό πρόγραμμα, εξοπλισμένο έτσι, ώστε να αλλάξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητα. Στα αποτελέσματα βρέθηκε ότι το πρόγραμμα ανάπτυξης που χρησιμοποιήθηκε, είχε θετικό επηρεασμό στα πιστεύω των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα, σχετικά με την ικανότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικότερα. Από τη μελέτη φάνηκε ότι το πρόγραμμα ήταν ικανό στο να αλλάξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και είχε έναν αντίστοιχο επηρεασμό στη διδασκαλία τους. Οι αλλαγές αυτές, έδειξαν ότι το πρόγραμμα «συνάντησε τα αντικείμενα» που προωθούσαν σε βάθος καινοτομίες, αλλά και, τα συνηθισμένα πρότυπα διδασκαλίας.

Σε μια ιδιότυπη μελέτη, η Saffold (2005), εξέτασε μια αμφίδρομη επίδραση επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικοί σύμβουλοι κλήθηκαν σε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής για νέους εκπαιδευτικούς, αφού τους ζητήθηκε να συμμετέχουν ώστε να εξερευνηθεί και η δική τους επαγγελματική πρόοδος, ενώ εργάζονταν με τους νέους εκπαιδευτικούς και τους κατεύθυναν. Θεωρώντας τη συμβουλευτική σα μια προσέγγιση επαγγελματικής ανάπτυξης που αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αναζητήθηκαν τα οφέλη που είχε αυτή η διαδικασία για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Όταν το πρόγραμμα τελείωσε, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες «αναζωογονήθηκαν», ενισχύθηκαν και απέκτησαν βαθύτερη αντίληψη των ικανοτήτων τους. Η συμβουλευτική επέδρασε σαν επαγγελματική ανάπτυξη, που έχτισε τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό και αύξησε την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, με περαιτέρω επηρεασμό και στη διδασκαλία τους. Όσο δυνατότερη ήταν η αίσθηση της αποτελεσματικότητας που είχε κάθε εκπαιδευτικός, τόσο μεγαλύτερη ήταν η προσπάθεια, η επιμονή και ελαστικότητα που επιδείκνυε στο μάθημά του.

Σε παρόμοια έρευνα του Robin (2005), ένα πανεπιστήμιο, σχολικές επιτροπές για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και σχολεία οκτώ περιοχών δημιούργησαν ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Αφού, πρώτα εκπαιδεύτηκαν οι Σύμβουλοι στην εφαρμογή νέων στρατηγικών συμβουλευτικής και συνεργασίας, κατόπιν προχώρησαν στην εκπαίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες - Σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί - είχαν εμφανή αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους. Οι Σύμβουλοι δήλωσαν ότι αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί ότι νοιώθουν τους εαυτούς τους πιο σίγουρους στη διατήρηση τακτικού και θετικού κλίματος στην τάξη, πιο έμπειροι και αποτελεσματικοί στο σχεδιασμό και την παράδοση της διδασκαλίας.

Σε μια διερεύνηση της επίδρασης ενός ειδικού σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης (ASTER), στην αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, τ' αποτέλεσμα ήταν η θετική επίδραση του προγράμματος στην αυτό-αποτελεσματικότητα, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και προσφέροντας ανανέωση στον ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία. Χαρακτηριστικό ήταν το σχόλιο κάποιου εκπαιδευτικού ότι "τώρα και για τα επόμενα χρόνια, θέλω να διδάσκω το μάθημά μου, κάθε μέρα" (Duran & Duran-Ballone, 2005).

Η αύξηση της αυτοπεποίθησης στη διδασκαλία, η βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας και διαχείρισης στην τάξη και οι νέες γνώσεις είναι το χαρακτηριστικό εύρημα πολλών ερευνών για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Arbaugh, 2003· Goker, 2006· Martin et al., 2008· Philippou & Charalambous, 2005). Συγκριτικά, σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών-μαθηματικών που βρίσκονταν στον πρώτο χρόνο υπηρεσίας τους, η μία που εκπαιδεύτηκε στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς παρουσίασε εντυπωσιακή αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας και της σιγουριάς για καλύτερα σχολικά αποτελέσματα, σε σχέση με την άλλη που δεν έλαβε εκπαίδευση (Chang & Wu, 2007).

Σημαντικά ήταν τα προσωπικά κέρδη στην αποτελεσματικότητα κάποιων, εν ενεργεία, εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της επιστήμης της Χημείας, στη μελέτη των Khourey-Bowers και Simonis, (2004). Όταν ανέλυσαν τον επηρεασμό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης βρήκαν βελτίωση των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους στη διδασκαλία. Χρησιμοποίησαν νέα εργαστηριακά υλικά, περιεχόμενα και στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη τους, ασχολήθηκαν με την αντιμετώπιση των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και έδειξαν προθυμία να οργανώσουν τους μαθητές σε ετερογενείς ομάδες ικανοτήτων, δουλεύοντας με ισάξιο τρόπο με όλους τους μαθητές.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Karabenick και Clemens (2004), που βασίστηκε σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς που είχαν την ιδιαιτερότητα και δυσκολία να διδάσκουν σε σχολεία με ανομοιογένεια, όπου τα παιδιά ήταν μετανάστες και διαφόρων εθνικοτήτων. Η εκπαίδευσή τους είχε σοβαρή επίδραση στην αποτελεσματικότητά τους. Όταν επέστρεψαν στα σχολεία είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να διευθύνουν τις τάξεις τους, να διδάσκουν με ευκολία την προσδιορισμένη ύλη, να βοηθούν τους μαθητές με στρατηγικές μάθησης να κατανοούν το μάθημα αλλά και, να αντιληφθούν τι προσδοκούν οι μαθητές από τους ίδιους. Οι εκπαιδευτικοί προετοιμάστηκαν για να διδάξουν μαθητές με διαφορετικότητα, μορφωτικά και γλωσσικά και αισθάνθηκαν ότι ήταν επιτυχημένοι στην τάξη τους.

Σε πρόσφατη έρευνα, οι Bruce και Ross (2008), εξέτασαν τα αποτελέσματα μιας εντατικής δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης, στην οποία οι μαθηματικοί-εκπαιδευτικοί «προμήθευαν» ο ένας τον άλλον με ανατροφοδότηση γνώσεων, όσον αφορά στη διδασκαλία τους. Στην αρχή του προγράμματος, κάποιοι εκπαιδευτικοί παραδέχθηκαν ότι είχαν καταπιεσμένη αυτοπεποίθηση και ότι ήταν

ενήμεροι για τις ελλείψεις τους. Μετά το τέλος του προγράμματος ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ικανότητα να διδάξουν μαθηματικά, με έμφαση στην αντίληψη της κατανόησης των μαθητών τους. Η μάθηση των μαθητών άλλαξε εξ αιτίας της παράδοσης των εκπαιδευτικών που ήταν ενθουσιώδης και της επινόησης τρόπων για επικοινωνία με τους μαθητές ώστε να βρίσκονται λύσεις για επιτυχημένη προσπάθεια. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απέδωσαν την αλλαγή της αύξησης της αυτό-αποτελεσματικότητά τους στο πρόγραμμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, αναγνωρίζοντας ότι αρκετές όψεις του προγράμματος περιελάμβαναν πρακτικές που τους ήταν οικείες ώστε με θετική ανατροφοδότηση να μπορούν να εφαρμόζουν τις νέες στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη τους.

Η ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

“Υπάρχουν τρία πράγματα που δίνουν νόημα στη διδασκαλία. Το πρώτο είναι η παρακίνηση, το δεύτερο είναι η παρακίνηση και το τρίτο είναι (το μαντέψατε) η παρακίνηση”

Terrel H. Bell, U.S. Secretary of Education

3.1. Προσδιορισμός της παρακίνησης.

Ο Slavin (2003), καθορίζει την παρακίνηση (motivation) ως τον επηρεασμό των αναγκών και επιθυμιών στην ένταση και την κατεύθυνση της συμπεριφοράς. Ο Brophy (1998), την ορίζει “ως τη θεωρητική δομή που χρειάζεται να εξηγήσει την εισαγωγή, τη διεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της άμεσης συμπεριφοράς” (σελ.3). Η παρακίνηση έχει εξελιχτεί σε μια σημαντική μεταβλητή όπου στην πραγματικότητα κάθε τύπος μάθησης ενσωματώνει μία θεωρία παρακίνησης (Alonso, 1997). Ιστορικά στην ψυχολογία, διάφοροι όροι και θεωρίες σχετίζονται με τη δομή της παρακίνησης. Η αιτία πιθανόν βρίσκεται στη δυσκολία της σύλληψης, του ορισμού και της λειτουργίας αυτής της ψυχολογικής έννοιας για μια κοινή συμφωνία.

Ο Weiner (1992), ξεχωρίζει αυτές τις θεωρίες σε δύο ομάδες: τις μηχανιστικές θεωρίες και τις θεωρίες που βασίζονται σε μια αντιληπτική προσέγγιση. Στις μηχανιστικές θεωρίες, η παρακίνηση των ανθρώπων βασίζεται στις ανάγκες, στις ορμές και στα ένστικτα. Αντιθέτως, στις αντιληπτικές θεωρίες η παρακίνηση βασίζεται στις σκέψεις και τις αντιλήψεις οπότε και στην επιλογή του σεβασμού των συμπεριφορών. Όμως, αυτή δεν είναι μια απόλυτη ταξινόμηση καθώς κάποιες θεωρίες μοιράζονται ιδέες και από τις δύο ομάδες των θεωριών (De Vicente, 2003).

Οι Eccles και Wigfield (2002), οργάνωσαν τις θεωρίες σε τέσσερις ευρείες κατηγορίες. Η πρώτη ομάδα θεωριών επικεντρώνει στις αντιλήψεις για τις ικανότητες και στην προσμονή για επιτυχία (θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας, θεωρία του ελέγχου). Η δεύτερη ομάδα επικεντρώνει στις αιτίες που τα άτομα εμπλέκονται σε διαφορετικές δραστηριότητες. Αυτή η ομάδα αποτελείται από τις ακόλουθες δομές: την αξία της επίτευξης στόχων, την εσωτερική και την εξωτερική παρακίνηση, τα

ενδιαφέροντα και τους σκοπούς (θεωρία του αυτό-προσδιορισμού, θεωρία της ροής, θεωρία του ενδιαφέροντος, θεωρία του σκοπού). Η τρίτη ομάδα συνδυάζει την προσδοκία και τις εποικοδομητικές αξίες (θεωρία της απόδοσης, θεωρία της αυτό-αξίας, θεωρία της αξίας). Η τέταρτη ομάδα θεωριών περιγράφει τον σύνδεσμο ανάμεσα στην παρακίνηση και στην αντιληπτική διαδικασία (κοινωνική αντιληπτική θεωρία της αυτό-ρύθμισης και της παρακίνησης, θεωρίες συνδέσμου μεταξύ της παρακίνησης και της αντίληψης, θεωρίες παρακίνησης και βούλησης) (Borkowski & Muthukrishna, 1995· Winne & Marx, 1989· Pintrich et al., 1993· Corno, 1993· Kuhl, 1987).

3.2. Η μαθητική παρακίνηση.

Ο Lumsden (1994), όρισε την παρακίνηση των μαθητών (student motivation) ως την επιθυμία που έχουν να συμπεριλαμβάνονται στη διαδικασία της μάθησης. Ο Martin (2003), αναγνώρισε την παρακίνηση σα μια ενέργεια που οδηγεί στη μάθηση, στην αποτελεσματική εργασία και στην επιτέλεση της δυνητικότητάς τους στο σχολείο και έχει ένα σημαντικό ρόλο στον καθορισμό του μαθητικού ενδιαφέροντος, της απόλαυσης στο σχολείο και στη διαδικασία της μάθησης και των σχολικών αποτελεσμάτων.

Η παρακίνηση επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες, ενδογενείς και εξωγενείς (από το σχολείο, την οικογένεια, τον πολιτισμό και το ίδιο το παιδί) (Wlodkowski & Jaynes, 1990). Οι Grolnick και Ryan (1992), ερευνώντας το βασικό σκοπό της εκπαίδευσης δηλώνουν ότι μπορεί να υποστηριχτεί ότι η πιο σημαντική επίτευξη των ειδικών περιεχομένων που διδάσκονται στο σχολείο είναι η αύξηση, μέσα σε κάθε παιδί, του ενδιαφέροντος και της περιέργειας για τον κόσμο γύρω του/της και της ανάπτυξης της εμπιστοσύνης και της αίσθησης της ικανότητας για μάθηση. Το εν λόγω πλαίσιο αναγνωρίζει ότι η επίτευξη αποτελεσμάτων στο σχολείο αποτελεί βραχυπρόθεσμο στόχο, ενώ η ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση είναι συνεχής και δια βίου.

Είναι σημαντική η προαγωγή των θετικών συναισθημάτων στο σχολείο. Ο Goleman (1996), θεωρεί ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα συναισθήματα και τη μάθηση. Οι μαθητές που είναι ανήσυχοι, θυμωμένοι ή πιεσμένοι, δε μαθαίνουν. Τα θετικά συναισθήματα είναι ο πρόδρομος της παρακίνησης. Οι μαθητές που έχουν

θετικά συναισθήματα είναι έτοιμοι να μάθουν καλύτερα και μάλιστα, επιχειρούν να μάθουν για δικούς τους σκοπούς (De Vicente, 2003).

Μεγάλος αριθμός συγγραφέων έχει επιχειρήσει να προσδιορίσει τα βασικά χαρακτηριστικά της παρακίνησης. Τα δύο πιο κοινότυπα, αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά είναι η εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση. Η Woolfolk (2001), περιγράφει την εσωτερική παρακίνηση να περιλαμβάνει προσωπικούς παράγοντες όπως ανάγκες, ενδιαφέροντα, περιέργεια και απόλαυση. Ένας μαθητής με εσωτερικά κίνητρα αναλαμβάνει μια δραστηριότητα «για τους δικούς του λόγους», επειδή η ίδια η δραστηριότητα τον επιβραβεύει. Αντιθέτως στην εξωτερική παρακίνηση ο μαθητής συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για να λάβει αμοιβή ή ν' αποφύγει την τιμωρία. Αυτός ο μαθητής δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για την ίδια τη δραστηριότητα σαν αυτοσκοπό αλλά μάλλον για αυτό που θα κερδίσει. Στη διδασκαλία και τα ενδογενή αλλά και τα εξωγενή κίνητρα είναι σημαντικά αλλά τα ενδογενή κίνητρα αυξάνουν την αποτελεσματικότητα και είναι πιο επιθυμητά (Fulk & Montgomery-Grimes, 1994). Οι μαθητές που έχουν εσωτερική παρόρμηση, χρησιμοποιούν στρατηγικές που απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια με αποτέλεσμα την επεξεργασία πληροφοριών σε βαθύτερο επίπεδο (Lumsden, 1994).

Επειδή κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, οι στρατηγικές μάθησης που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να μην είναι το ίδιο αποτελεσματικές για κάθε μαθητή. Οι Hofstein και Kempa (1985), επισημαίνουν ότι αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία ως «προμηθευτή» γνώσεων για μια ποικιλία μαθητών με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετική παρόρμηση προς τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις ανάγκες αυτές και να προσπαθούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον με σκοπό τη μάθηση (Kyriakou & Rogers, 1999). Οι εκπαιδευτικοί συχνά ρωτούν, «πώς παρακινούνται οι μαθητές μας;» (Kohn, 1994). Μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με τη χρήση διδασκαλικών στρατηγικών που υποστηρίζουν την εσωτερική παρακίνηση παρέχοντας την ευκαιρία για περαιτέρω ανάπτυξη της παρόρμησης για μάθηση (Brophy, 1998 σελ. 156) και με τη θεμελίωση της δια βίου μάθησης (Small, 1997).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα για τους εκπαιδευτικούς έχει ζωτική σημασία για την εμπλοκή τους στην παιδαγωγική και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Martin, 2006). Οι Urdan και Turner (2005), θεωρούν ότι «η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η απόδοση των μαθητών επηρεάζουν τις απόψεις τους για την ικανότητά τους να επηρεάσουν την παρακίνηση των μαθητών και κατά συνέπεια, την

επιθυμία τους να προσπαθήσουν” (σελ. 312). Εκπαιδευτικοί που έχουν θετική αίσθηση των ικανοτήτων τους, μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα των μαθητών, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν την ίδια θετική αντιμετώπιση για τις ικανότητές τους και πιστεύουν ότι ελάχιστα μπορούν να επηρεάσουν (Wheatley, 2002). Αλλά και, οι μαθητές αισθάνονται αποδοχή για τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν στις δυνατότητές τους, είναι συνδεδεμένοι μαζί τους με συναίσθημα και συμπεριφοριστική εμπλοκή στην τάξη (Connell & Wellborn, 1991).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αποτελεσματικότητα υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών, δημιουργούν διδασκαλικές εμπειρίες για τους μαθητές, τείνουν να διευκολύνουν την κινητοποίησή τους, την περιέργεια και επιθυμία τους για αλλαγή, τους προσφέρουν περισσότερη αυτοπεποίθηση σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας, όπου φαίνεται να κατέχουν έναν κηδεμονικό προσανατολισμό που προκαλεί μια πεσιμιστική όψη της μαθητικής παρακίνησης, δίνοντας έμφαση στον αυστηρό έλεγχο της συμπεριφοράς στην τάξη και βάση στην εξωτερική παρακίνηση και όχι στην παρώθηση των μαθητών για μελέτη, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν λιγότερη αυτοπεποίθηση (Flink et al., 1990· Ryan & Grolnick, 1986· Deci et al., 1981· Woolfolk & Hoy, 1990). Μελέτες σχετικές με την αυτό-αποτελεσματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και την παρακίνηση των μαθητών έδειξαν τη σημαντική σχέση μεταξύ των δύο εννοιών.

Οι Midgley et al. (1989), εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθηματικά και την αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών τους, πριν και μετά τη μετάβασή τους από το δημοτικό στις υψηλότερες τάξεις. Οι μαθητές που διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, όταν προχωρούσαν από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις, μείωναν σταδιακά τα πιστεύω τους για τον εαυτό τους και την επιτυχία τους στο σχολικό έργο. Αντίθετα οι μαθητές που τους δίδαξαν εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, είχαν υψηλότερες προσδοκίες και απόδοση στα μαθηματικά, τα θεωρούσαν λιγότερο δύσκολα και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Στην έρευνα του Marat (2007), εξετάστηκε ο ρόλος της αποτελεσματικότητας σε σχέση με τη μάθηση και χρήση στρατηγικών για την επίτευξη καλύτερων σχολικών αποτελεσμάτων. Στις στρατηγικές μάθησης συμπεριλαμβανόταν η παρακίνηση. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν τις γνώσεις για να κινητοποιήσουν τους μαθητές, είχαν την πεποίθηση των αυξημένων ικανοτήτων στη διδασκαλία των

μαθηματικών και οι μαθητές θεωρούσαν ότι είναι πιο δυνατοί στην πρακτική του μαθήματος, στη χρήση των σχολικών πηγών, στις εξετάσεις και στην απόδοσή τους στις σχολικές εργασίες.

Ο Turner (2006), στα αποτελέσματα της έρευνάς του βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονταν ότι ήταν ικανοί να κινητοποιήσουν τους μαθητές είχαν την εντύπωση ότι πλησίαζαν στα υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης των μαθητών τους. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ήταν λιγότερο ικανοί και ενεργοί στο να προσπαθήσουν για μαθητική παρακίνηση.

Σε δύο πανομοιότυπες έρευνες, η Chen (2005), αλλά και ο Bembenuity (2007), ασχολήθηκαν με την προετοιμασία αδιόριστων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σ' ένα πρόγραμμα ψυχολογίας για την εκπαίδευση. Εξέτασαν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων, σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τις στρατηγικές παρακίνησης. Όσοι είχαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, είχαν την αντίληψη ότι μπορούσαν να παρακινήσουν και να επικοινωνήσουν καλά με τους μαθητές και ανέφεραν την προτίμησή τους για τη συλλογή στρατηγικών για τρόπους μάθησης.

3.3. Η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μαθητική παρακίνηση.

“Κουράζομαι, πλήττω, πιέζομαι, βαριέμαι, έχω άγχος, θυμώνω”. Αυτά δηλώνουν ότι αισθάνονται οι περισσότεροι μαθητές, από το δημοτικό έως και το λύκειο, όπως προκύπτει από μεγάλη πανελλαδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Οι επτά στους δέκα (68%) δήλωσαν ότι νιώθουν στο σχολείο κούραση, μόλις ο ένας στους τρεις (37%) χαρά, ενώ το (70%) των μαθητών λυκείου δήλωσαν ότι το σχολείο ανταποκρίνεται ελάχιστα ή καθόλου στις προσδοκίες τους (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ 30/3/2008).

Το ενδιαφέρον, τα επίπεδα ενεργητικότητας και η επιμονή, εξαρτώνται όλα από το κίνητρο του καθενός μαθητή για μάθηση (Slavin, 2003). Πολλοί μαθητές για να προστατεύσουν την αυτό-εκτίμησή τους, σε κάθε σχολική αποτυχία θεωρούν ότι φταίει η σχολική εργασία επειδή είναι ανούσια και ανόητη και όχι, ότι δεν προσπαθούν περισσότερο οι ίδιοι (Darling-Hammond & Ifill-Lynch, 2006). Υπάρχουν επαρκείς αποδείξεις για την ισχυρή σχέση ανάμεσα στις ικανότητες των μαθητών σε συνδυασμό με την παρακίνησή τους για μάθηση και την εφαρμογή αυτής

της παρακίνησης στο σχολείο (Covington & Teel, 1996· Elliot & Dweck, 2005· Pajares & Schunk, 2001).

Το ερώτημα για τους εκπαιδευτικούς είναι πώς μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές να κάνουν αυτό που τους ζητούν και να το κάνουν με συνέπεια, κάθε στιγμή (Ames, 1990). Οι στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθητική παρακίνηση (Cocks & Watt, 2004; Kozminsky & Kozminsky, 2003) και αν καταλάβουν τη θεωρία της παρακίνησης με σκοπό τη βοήθεια στους μαθητές, τότε θα μπορέσουν να εφαρμόσουν στρατηγικές και πρακτικές, που θα σχεδιασθούν για το σκοπό αυτό και θα βοηθήσουν τη σχολική ανάπτυξη (Darling-Hammond, 2000· Martin & Marsh, 2003· Urdan & Turner, 2005).

Ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την πρόοδό τους στον τομέα της μαθητικής παρακίνησης είναι σπουδαίος. Είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τους βοηθάει να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά στην τάξη (Martin, 2006). Λαμβάνοντας υπόψη, τα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πάνω στη μάθηση των μαθητών, ένας αριθμός από μελέτες αναφέρει ότι, όσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επίδοσης των μαθητών (National Commission on teaching and America's Future, 1996,1997). Η βελτίωση των εκπαιδευτικών τακτικών παίζει σπουδαίο ρόλο στο να αλλάζει τις μεθόδους διδασκαλίας και αυτές με τη σειρά τους να έχουν ένα θετικό αποτέλεσμα στη μάθηση των μαθητών (Borko & Putnam, 1995).

Οι Stzajn et al. (2004), περιγράφουν ένα σχολικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης όπου μαθηματικοί σχολείων και πανεπιστημίων, σχεδίασαν και μοιράστηκαν στρατηγικές μάθησης των μαθηματικών για ολόκληρο το σώμα των μαθητών, ανεξαρτήτου επιπέδου ικανοτήτων. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ήταν σπουδαίο που είχαν νέες ιδέες για τη διδασκαλία και πόσο ωφέλιμο ήταν να τις μεταφέρουν μέσα στην τάξη. Οι μαθητές τους αύξησαν το ενδιαφέρον τους, την αυτοεκτίμησή τους και παρακινήθηκαν να εργαστούν στα μαθηματικά και στην επικοινωνία για τη λύση τυχόν προβλημάτων.

Σ' έρευνα των Stipek et al. (1998), έλαβαν μέρος 24 μαθηματικοί, χωρισμένοι σε τρεις ομάδες. Οι δύο ομάδες συμμετείχαν σ' ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, εστιασμένο στη μαθητική παρακίνηση ενώ η τρίτη ομάδα δεν έλαβε καμία επιμόρφωση. Τ' αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν πιο ικανοί από αυτούς που δεν είχαν συμμετοχή,

με υπεροχή στην κατανόηση και την ενθάρρυνση της αυτονομίας των μαθητών αλλά και στη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης είχαν καλύτερη ικανότητα για ακριβή αξιολόγηση της μαθητικής παρακίνησης, οι μαθητές τους ήταν πιο ενθουσιασμένοι για τις εργασίες τους και πιο παρατηρητικοί κατά τη συζήτηση του μαθήματος.

Ο Turner (2006), σχεδίασε μια μελέτη για να εξετάσει πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη μαθητική παρακίνηση. Διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο αποτελεσματική ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η προετοιμασία τους αυξανόταν, τόσο περισσότερο αντιλαμβανόταν τους εαυτούς τους να έχουν την επαγγελματική ικανότητα για σχολική παρακίνηση.

Οι Ham et al. (2002), περιγράφουν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για πληροφόρηση και επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες. Σ' αυτήν την πρωτοβουλία πήραν μέρος 23 σχολικά συγκροτήματα και οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν στα σχολεία τους για τρία χρόνια. Κατόπιν χρησιμοποίησαν τις νέες γνώσεις στη διδασκαλία τους και το αποτέλεσμα ήταν ν' αυξηθεί η αυτό-παρακίνηση των μαθητών, ο ενθουσιασμός, η αυτοπεποίθηση, το ενδιαφέρον και η απόλαυση του μαθήματος εξαιτίας της ποικιλίας και του εύρους των δραστηριοτήτων που τους επέτρεπαν να εμπλακούν ενεργά στο μάθημα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα μακράς διάρκειας παρεμβατικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης για μαθηματικούς με σκοπό να μελετηθούν τ' αποτελέσματα στη μαθηματική σκέψη των μαθητών. Οι μαθητές που τους δίδαξαν εκπαιδευμένοι καθηγητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στις σχολικές εργασίες. Ήταν άνετοι και αποτελεσματικοί στην αντίληψη και συζήτηση των μαθηματικών αντικειμένων και είδαν τα μαθηματικά σαν ένα ισχυρό τρόπο σκέψης για τον πραγματικό κόσμο, σε αντίθεση με τους μαθητές που τους δίδαξαν μη εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί όπου έβλεπαν τα μαθηματικά σαν ένα απλό περιεχόμενο αριθμών, «χαρτιού και μολυβιού» που τους δυσκόλευε στην καθημερινότητά τους (Schoff, 2000).

Οι Cherubini et al. (2002), εξέτασαν τ' αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μελέτη που ασχολήθηκε με την ευκολία που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη μαθητική παρακίνηση. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σ' ένα πρόγραμμα που βασίζονταν στη θεωρία και τη μεθοδολογία της παρακίνησης, μέσω της έρευνας, αλλά και στις

στρατηγικές τροποποίησης και υποστήριξης της μαθητικής παρακίνησης. Οι συμμετέχοντες αύξησαν τις πρακτικές γνώσεις τους για την παρακίνηση, απέκτησαν την ικανότητα να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να τους βοηθούν, να αξιολογούν σωστά την επάρκεια του σχολικού περιβάλλοντος, ν' αναγνωρίζουν τους λόγους - προβλήματα που προκαλούν έλλειψη κινητοποίησης στους μαθητές και να συνεργάζονται για το σχεδιασμό διδασκαλικών προγραμμάτων με σκοπό την υποστήριξη της μαθητικής παρακίνησης.

3.4. Ερευνητικές υποθέσεις και στόχοι

3.4.1. Σκοπός της έρευνας

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους όταν η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτώνται είναι σχετικές με την πραγματική κατάσταση στην τάξη (Mc Laughlin & Berman, 1977· Scribner, 1998). Η κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη τους ενεργοποιεί, επιτρέποντάς τους να εμπλέξουν τους μαθητές σε καταστάσεις μάθησης, δίνοντας τους κίνητρα και ενδιαφέροντα για τις σχολικές δραστηριότητες και για μεγάλο χρονικό διάστημα (Ashton & Webb, 1986· Gibson & Dembo, 1984).

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς την προαγωγή της μαθητικής παρακίνησης. Επίσης εξετάζει και κατά πόσο η επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, την προϋπηρεσία και τα χαρακτηριστικά του σχολείου τους (τύπο, περιοχή και μέγεθος).

3.4.2. Υποθέσεις της έρευνας

Υπόθεση 1: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους.

Υπόθεση 2: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις τους για το επίπεδο παρακίνησης των μαθητών τους.

Υπόθεση 3: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη μαθητική παρακίνηση και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Υπόθεση 4: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με το φύλο και την οικογενειακή τους κατάσταση.

Υπόθεση 5: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με την ηλικία και την προϋπηρεσία τους.

Υπόθεση 6: Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του σχολείου τους (τον τύπο, την περιοχή και το μέγεθος).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

“ Η έρευνα μπορεί να συγκριθεί με μία μακρά κύηση και η λύση ενός προβλήματος με την ημέρα της απελευθέρωσης.

Ερευνώ το πρόβλημα σημαίνει το επιλύω”

MAO TSE-TOUNG

4.1. Μεθοδολογία

Για το σκοπό αυτής της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Τα ποσοτικά δεδομένα “χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν την τρέχουσα κατάσταση και να διερευνήσουν σχέσεις” (Gay και Airasian, 2000, σελ. 11), συνεπώς η έρευνα αποτελεί μια κλασική μελέτη επισκόπησης.

Το περιγραφικό μέρος αυτής της έρευνας επιτρέπει να προσδιοριστεί η τρέχουσα κατάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το συσχετιστικό μέρος να ερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επίδρασή της στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους και τη μαθητική παρακίνηση.

4.2. Ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη κατά τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο του 2008 σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε γυμνάσια και λύκεια των νομών Λάρισας και Μαγνησίας, ενώ επίσης συμμετείχαν και 15 εκπαιδευτικοί του μεταπτυχιακού τμήματος ‘Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης’ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Αρχικά, ζητήθηκε η άδεια από τους διευθυντές των σχολείων προκειμένου να εισέλθουμε στο χώρο του σχολείου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Ο χρόνος συμπλήρωσής του για κάθε εκπαιδευτικό κυμάνθηκε μεταξύ 15’-20’λεπτών. Σε όλους έγινε γνωστό ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, θα γνωστοποιηθούν μετά την ολοκλήρωσή της σε κάθε ενδιαφερόμενο που συμμετείχε σε αυτή, εφόσον το επιθυμεί.

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς που περιλάμβανε: α) δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, βασικές σπουδές, άλλες σπουδές επαγγελματικής ανάπτυξης/πρόσθετα προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας, τύπο σχολείου που εργάζονται, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή και νομός σχολικής μονάδας) και β) τις εξής τρεις κλίμακες: Κλίμακα μέτρησης των αντιλήψεών τους για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, κλίμακα μέτρησης των αντιλήψεών τους για τη μαθητική παρακίνηση και κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

4.3. Δείγμα

Μοιράστηκαν συνολικά 180 ερωτηματολόγια, από τα οποία τελικά επιστράφηκαν έγκυρα συμπληρωμένα τα 139 (ποσοστό 77,2%). Αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες αποτελούσαν το 54,7% (N=76) του δείγματος, ενώ οι άνδρες το 45,3% (N=63). Άγαμοι ήταν το 12,2% (N=17), έγγαμοι το 84,2% (N=117) και διαζευγμένοι ή χήροι το 3,6% (N=5). Όσον αφορά στην επαγγελματική προϋπηρεσία το 28,1% του δείγματος είχε μικρότερη των 10 ετών, ενώ το 71,9% άνω των 11 ετών. Οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων αποτελούσαν το 51,8% του δείγματος, ενώ των λυκείων το 48,2%. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία αστικής περιοχής αποτελούσαν το 53,2%, ημιαστικής το 36% και αγροτικής το 10,8% του δείγματος. Επιπλέον 19 από τους εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης και ένας ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

4.4. Εργαλεία

Τα ερωτηματολόγια φιλοξένησαν τρεις κλίμακες, οι οποίες μεταφράστηκαν από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και οι οποίες έχουν ως εξής:

Κλίμακα μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale, Tchannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. 2001). Για τη μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκαν 24 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε εννεάβαθμη κλίμακα τύπου "Likert" (1=Τίποτα, 9=Πάρα πολλά πράγματα). Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών, ήταν άριστη σύμφωνα με τον συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach ($\alpha = .95$).

Η κλίμακα αξιολογεί την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, ως σύνθεση τριών διαστάσεων, που αποκαλούνται καθοδηγητική, οργανωτική της τάξης και μαθητικής εμπλοκής. Η καθοδηγητική περιλαμβάνει 8 προτάσεις του τύπου: «Τι μπορείτε να κάνετε, ώστε να είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία από στρατηγικές αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης». «Μέχρι ποιού σημείου μπορείτε να παρέχετε μια διαφορετική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές σας είναι μπερδεμένοι». Η οργανωτική της τάξης περιλαμβάνει 8 προτάσεις του τύπου: «Τι μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη». «Τι μπορείτε να κάνετε, για να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης». Τέλος η κλίμακα της μαθητικής εμπλοκής περιλαμβάνει επίσης 8 προτάσεις του τύπου: «Τι μπορείτε να κάνετε, ώστε οι μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν με τις σχολικές εργασίες». «Τι μπορείτε να κάνετε, ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να δώσουν αξία στη μάθηση». Η αξιοπιστία των τριών διαστάσεων ήταν, $\alpha = .90$, $\alpha = .89$ και $\alpha = .86$ αντίστοιχα.

Κλίμακα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη μαθητική παρακίνηση (The parallel teacher-form of the Student Motivation and Engagement Scale, Martin, A. 2006).

Για την μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκαν 10 προτάσεις- δηλώσεις δομημένες σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου 'Likert' (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 7 = Συμφωνώ απόλυτα). Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας για το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν πολύ ικανοποιητική σύμφωνα με το συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach ($\alpha = .79$).

Η κλίμακα επιμετρά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μαθητική παρακίνηση, δυσδιάστατα. Η πρώτη διάσταση αποκαλείται προσαρμοστική (νόνησης- συμπεριφοράς), ενώ η δεύτερη παρεμποδιστική. Η προσαρμοστική περιλαμβάνει 6 προτάσεις του τύπου: «Οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, πιστεύουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις εργασίες τους στο σχολείο». «Οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, επιμένουν στην ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών, ακόμα και όταν αυτές είναι απαιτητικές ή δύσκολες». Η παρεμποδιστική περιλαμβάνει 4 προτάσεις του τύπου: «Κάποιοι από τους μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, ανταπεξέρχονται στις σχολικές εργασίες, κυρίως για να αποφύγουν την αποτυχία ή τη μη αποδοχή από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς». «Κάποιους από τους μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, ούτε που τους περνάει από το μυαλό, το να προσπαθήσουν να ελέγξουν πόσο καλά τα

καταφέρνουν στο σχολείο». Η εσωτερική αξιοπιστία των δύο διαστάσεων ήταν, $\alpha = .85$, και $\alpha = .74$ αντίστοιχα.

Κλίμακα εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης (Bay Area School Reform Collaborative (BASRC) Teacher Survey Scale, 2002).

Αποτελείται από 8 προτάσεις-δηλώσεις, δομημένες στην πεντάβαθμη κλίμακα τύπου 'Likert' (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας, εφόσον αποκλείστηκαν όσοι δεν είχαν καθόλου πρόσφατες εμπειρίες, ήταν πολύ ικανοποιητική σύμφωνα με τον συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach ($\alpha = .86$).

Η κλίμακα αυτή αφορά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης και αντιλαμβάνεται την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ως σύνθεση δύο διαστάσεων, που αποκαλούνται αντίστοιχα ατομική και συνεργατική (ομαδική). Η ατομική περιλαμβάνει 6 προτάσεις του τύπου: Συνολικά οι εμπειρίες της επαγγελματικής μου ανάπτυξης τα τελευταία 3 χρόνια «Ήταν στενά συνδεδεμένες με το όραμα αναμόρφωσης του σχολείου μου». «Μου έδωσαν αρκετό χρόνο να σκεφτώ προσεκτικά σχετικά με το να δοκιμάσω, να εφαρμόσω και να αξιολογήσω νέες ιδέες». Η συνεργατική περιλαμβάνει 3 προτάσεις του τύπου: «Μοιράστηκα ιδέες με άλλους συναδέλφους για διδακτικές πρακτικές που βελτιώνουν την επιτυχία των μαθητών». «Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων ή τους προσκάλεσα να παρακολουθήσουν δικές μου». Η εσωτερική αξιοπιστία των δύο διαστάσεων ήταν : $\alpha = .83$ και $\alpha = .73$ αντίστοιχα.

4.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Ο κεντρικός σκοπός της έρευνας, ήταν να εξετάσει κατά πόσον το επίπεδο και η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τις απόψεις τους για τη μαθητική παρακίνηση. Οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το επίπεδο χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες επαγγελματικής ανάπτυξης (υψηλή, μέση, ανύπαρκτη), ανάλογα με τα προσόντα που απέκτησαν κατά την τελευταία τριετία (μεταπτυχιακούς τίτλους-υψηλή, μετεκπαιδεύσεις και πιστοποιήσεις-μέτρια, καθόλου προσόντα-ανύπαρκτη).

Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν μετά από στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις χορηγηθείσες κλίμακες, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0. for Windows.

Χρησιμοποιήθηκαν οι μέθοδοι τόσο της περιγραφικής στατιστικής, όσο και οι μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής, για την παρουσίαση, την περιγραφή και τη συμπερασματολογία των αριθμητικών δεδομένων. Με τη βοήθεια των μεθόδων της περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) των μεταβλητών. Οι επαγωγικές μέθοδοι χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των διαφορών των ομάδων, στις οποίες χωρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί με βάση την πρόσφατη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Χρησιμοποιήθηκαν, το κριτήριο του χ^2 (Chi-squared), η Ανάλυση Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA), καθώς και ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο υπολογισμός των συσχετίσεων έγινε με το συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του. Όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας ήταν διπλής κατεύθυνσης και το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%. Με βάση τις στατιστικές αναλύσεις τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρατίθενται αναλυτικά στις επόμενες ενότητες.

4.6. Αποτελέσματα

Η ανάλυση στην παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα, διερευνήθηκε ο ρόλος των δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων όπως του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας και των χαρακτηριστικών του σχολείου (τύπος, περιοχή, μέγεθος) στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του χ^2 (Chi-squared). Στη συνέχεια εξετάστηκε εάν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τη μαθητική παρακίνηση. Οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες επαγγελματικής ανάπτυξης (υψηλή, μέση, ανύπαρκτη). Στην κατηγορία υψηλής επαγγελματικής ανάπτυξης κατατάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν, πέραν των άλλων πρόσφατων προσόντων και μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, ενώ αυτοί που δεν είχαν καθόλου πρόσθετα προσόντα εντάχθηκαν στην κατηγορία 'ανύπαρκτη' επαγγελματική ανάπτυξη. Η διαφοροποίηση εξετάστηκε με τη διαδικασία One-way ANOVA. Δεδομένου ότι οι διαφορές που εντοπίστηκαν, αφορούσαν μόνο στους εκπαιδευτικούς της ομάδας με ανύπαρκτη επαγγελματική ανάπτυξη, σε σύγκριση τόσο με την υψηλή, όσο και με τη μέτρια, ενώ δεν εντοπίστηκαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές μεταξύ υψηλής και μέτριας, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν για περαιτέρω διερεύνηση σε δύο κατηγορίες. Σ' αυτούς που είχαν πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και σε αυτούς που δεν είχαν πρόσφατες ή καθόλου τέτοιες εμπειρίες. Η διαφοροποίηση των δύο ομάδων εξετάστηκε με το κριτήριο του t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Στη δεύτερη ενότητα, μελετώνται οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας στους εκπαιδευτικούς που είχαν πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Περιλαμβάνονται η επαγγελματική ανάπτυξη με τις δύο υποκλίμακες της (ατομική, συνεργατική), η αυτό-αποτελεσματικότητα με τις τρεις υποκλίμακες της (καθοδήγησης, οργάνωσης της τάξης, μαθητικής εμπλοκής) και η μαθητική παρακίνηση με τις δύο υποκλίμακες της (προσαρμοστική, παρεμποδιστική). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) (δείκτης του μεγέθους της συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών).

Ενότητα Α

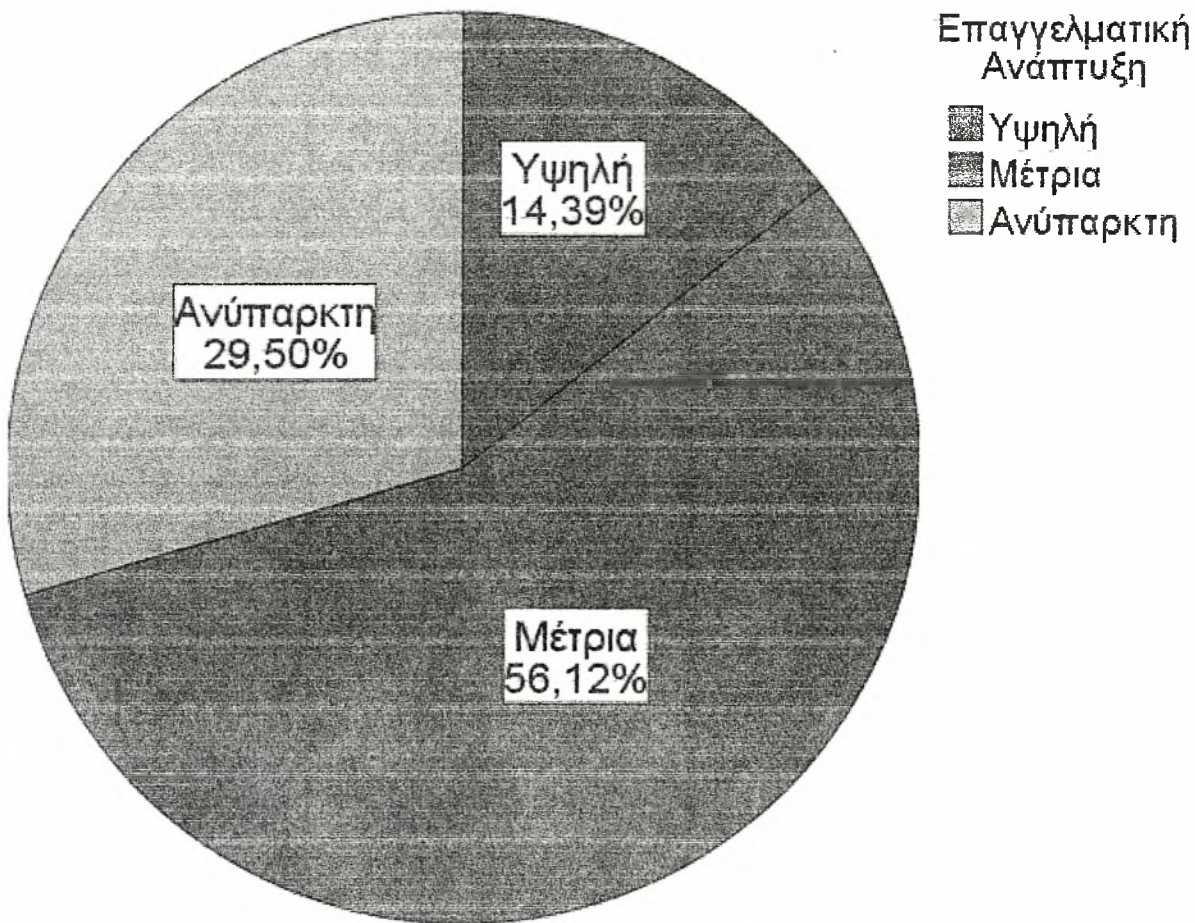
Στην πρώτη ενότητα, η παρούσα μελέτη περιέγραψε τα επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διερεύνησε τους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες που συνδέονται με αυτά. Στην συνέχεια συγκρίθηκαν οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στους μέσους όρους των απόψεων των εκπαιδευτικών, που αφορούν στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους και στη μαθητική παρακίνηση, αλλά και ενδεχόμενες διαφορές ως προς την ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.6.1. Επαγγελματική ανάπτυξη.

Ένα σημαντικό ποσοστό, άνω του 70% ($N=98$) του συνόλου του δείγματος των εκπαιδευτικών, είχε πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Από αυτούς, 20 εκπαιδευτικοί (15% του συνολικού δείγματος) κατείχαν εκτός των άλλων προσόντων και μεταπτυχιακό τίτλο εξειδίκευσης και χαρακτηρίστηκαν ως έχοντες υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1

Κατηγορίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο συνολικό δείγμα
(N = 139)



Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικά τα είδη επαγγελματικής ανάπτυξης που καταγράφηκαν.

Πίνακας 1
Είδη επαγγελματικής ανάπτυξης
(N=98)

	Συχνότητα %
Μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο	0
Πτυχίο άλλου ΑΕΙ/ΤΕΙ	9,2
Μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης	19,4
Διδακτορικό δίπλωμα	1
Σεμινάρια ΠΕΚ	52
ΣΕΛΜΕ/ΣΕΛΔΕ/ΠΑΤΕΣ	14,3
Εξάμηνη επιμόρφωση	11,2
Τρίμηνη επιμόρφωση	23,5
Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας	36,7
Σεμινάρια Η/Υ στην εκπαίδευση	72,4
Επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες	50
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια	42,9

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με βάση τη σχετική κλίμακα εμπειριών.

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

	Υψηλή και μέση N=98		Υψηλή N=20		Μέτρια N=78	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Συνολική επαγγ. ανάπτυξη	3,58	0,78	3,55	0,75	3,58	0,79
Ατομική	3,57	0,80	3,64	0,66	3,55	0,84
Συνεργατική	3,59	0,95	3,40	1,11	3,63	0,91

Από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2, προκύπτει ότι τόσο για το γενικό μέτρο ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και για τις επιμέρους διαστάσεις της (ατομική, συνεργατική), οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν άνω του μετρίου μέσους όρους. Ο περαιτέρω διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε υψηλή και μέτρια επαγγελματική ανάπτυξη δεν παρουσίασε καμία ουσιαστική διαφοροποίηση.

4.6.2. Δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Έγινε συσχέτιση του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης ως κατηγορική μεταβλητή (τρία επίπεδα: υψηλή, μέτρια, ανύπαρκτη), με τους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου του χ^2 .

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και του φύλου των εκπαιδευτικών [$\chi^2(2) = 4,33$, $P = 0,115$], της περιοχής του σχολείου [$\chi^2(4) = 5,21$, $P = 0,266$], του τύπου του σχολείου [$\chi^2(4) = 2,75$, $P = 0,6$], και του μεγέθους του σχολείου [$\chi^2(4) = 5,99$, $P = 0,199$].

Η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την οικογενειακή κατάσταση [$\chi^2(2) = 24,49$, $P < 0,001$], την προϋπηρεσία [$\chi^2(6) = 33,46$, $P < 0,001$] και την ηλικία [$\chi^2(6) = 63,41$, $P < 0,001$].

Τα συγκριτικά στοιχεία των ομάδων εκπαιδευτικών με και χωρίς πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους παρατίθενται παρακάτω (Πίνακες 3,4).

Πίνακας 3

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με και χωρίς εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Με επαγγελματική ανάπτυξη	Συχνότητα %	Χωρίς επαγγελματική ανάπτυξη	Συχνότητα %
Φύλο				
Άνδρες	39	39,8	24	58,5
Γυναίκες	59	60,2	17	41,5
Ηλικία (χρόνια)				
≤ 29	5	5,1	1	2,4
30-39	21	21,4	7	17,1
40-49	35	35,7	3	7,3
>50	36	36,7	30	73,2
Προϋπηρεσία (χρόνια)				
0 - 3	5	5,1	4	9,8
4 - 10	26	26,5	4	9,8
11 - 25	41	41,8	11	26,8
>25	26	26,5	22	53,7
Οικογενειακή κατάσταση				
Έγγαμος/η	80	81,6	37	90,2
Άγαμος/η	13	13,3	4	9,8
Διαζευγμένος/η Χήρος/α	5	5,1	-	-

Οι άγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενδιαφέρονται και να επιτυγχάνουν να αποκτούν εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σε κάπως μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους έγγαμους. Τα ποσοστά εκπαιδευτικών με πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολύ υψηλά στους εκπαιδευτικούς κάτω των 50 ετών και με προϋπηρεσία από 4 έως 25 χρόνια.

Πίνακας 4

Χαρακτηριστικά του σχολείου των εκπαιδευτικών με και χωρίς εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

	Με επαγγελματική ανάπτυξη	Συχνότητα %	Χωρίς επαγγελματική ανάπτυξη	Συχνότητα %
Τύπος σχολείου				
Λύκειο	45	45,9	20	48,8
ΕΠΑΛ	2	2	-	-
Γυμνάσιο	51	52	21	51,2
Άλλο	-	-	-	-
Μέγεθος σχολείου				
<100 μαθητές	27	27,6	6	14,6
100-300 μαθητές	55	56,1	31	75,6
>300 μαθητές	16	16,3	4	9,8
Περιοχή σχολείου				
Αστική	51	52	23	56,1
Ημιαστική	33	33,7	17	41,5
Αγροτική	14	14,3	1	2,4

4.6.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα και μαθητική παρακίνηση ανάλογα με επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ελέγχθηκε η διαφοροποίηση των μέσων τιμών της αυτό-αποτελεσματικότητας καθώς και της μαθητικής παρακίνησης ανάλογα με το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης (υψηλή, μέτρια, ανύπαρκτη), χρησιμοποιώντας Ανάλυση Διακύμανσης ως προς ένα παράγοντα (One-way Ανοva). Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση τόσο στην αυτό-αποτελεσματικότητα [$F(2,136) = 7,30, P = 0,001$] όσο και στη μαθητική παρακίνηση [$F(2,136) = 24,24, P < 0,001$].

Πίνακας 5

Διαφορές των μέσων όρων, των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Επίπεδο επαγγ. ανάπτυξης	Αυτό - αποτελεσματικότητα		
	M.O.	T.A.	F (2,136) = 7,30**
Υψηλή	7,13	0,84	
Μέτρια	7,07	0,95	
Ανύπαρκτη	6,46	0,74	

Σημείωση: ** Διαφορά μέσων όρων στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $P<0,01$

Πίνακας 6

Διαφορές των μέσων όρων, των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μαθητική παρακίνηση.

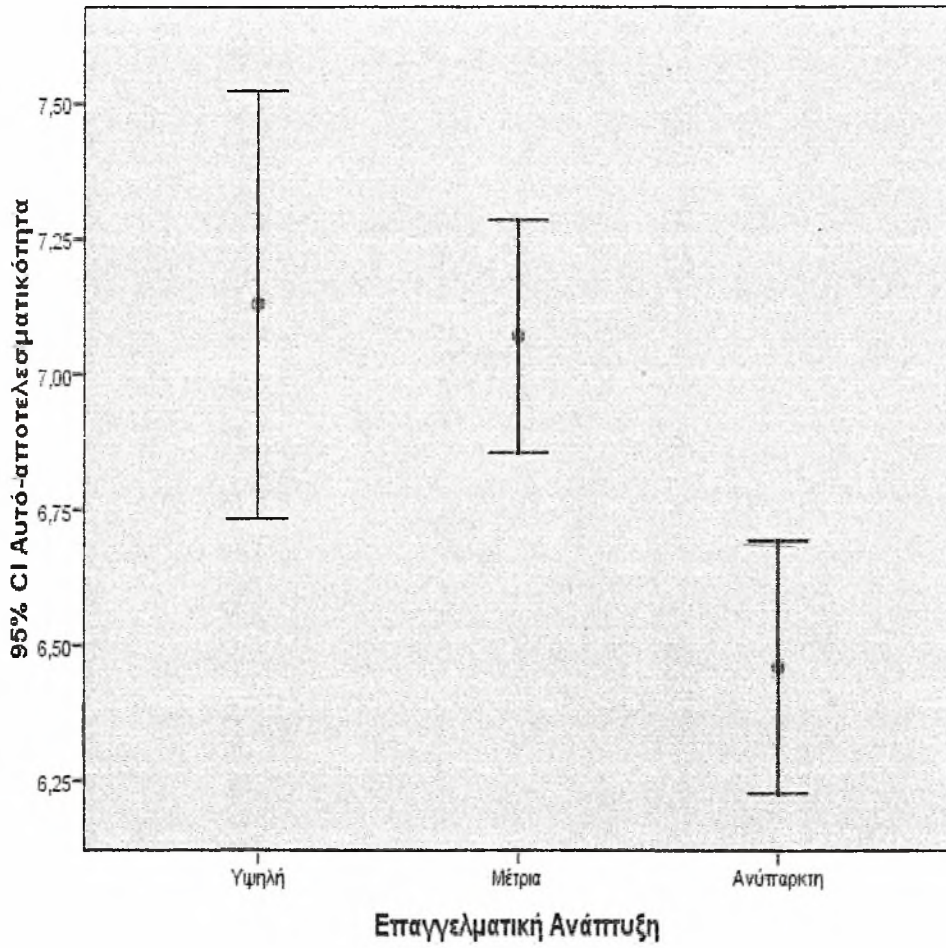
Επίπεδο επαγγ. ανάπτυξης	Μαθητική παρακίνηση		
	M.O.	T.A.	F(2,136)=24,24***
Υψηλή	3,81	1,05	
Μέτρια	3,61	0,74	
Ανύπαρκτη	2,70	0,55	

Σημείωση: *** Διαφορά μέσων όρων στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $P < 0,001$

Οι έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων που ακολούθησαν (Dunnett' s T3) κατέδειξαν ότι, σε όλες τις περιπτώσεις, η διαφοροποίηση αφορούσε τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν πρόσφατη εμπειρία επαγγελματικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες εκπαιδευτικών, ενώ δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ αυτών που είχαν μετρίου ή υψηλού επιπέδου πρόσφατη επαγγελματική ανάπτυξη (Πίνακες 5,6 - Διαγράμματα 2,3).

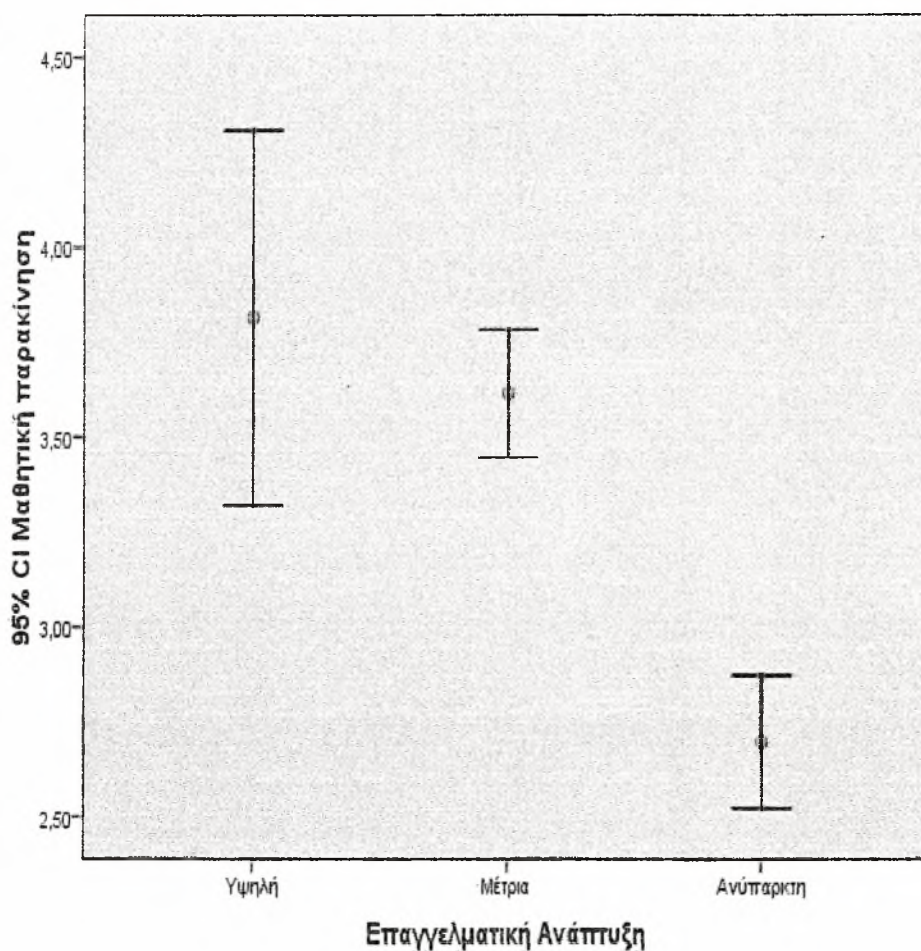
Διάγραμμα 2

Μέσοι όροι των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους



Διάγραμμα 3

Μέσοι όροι των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μαθητική παρακίνηση



4.6.4. Διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών με και χωρίς πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας και της μαθητικής παρακίνησης.

Εδώ παρουσιάζεται αρχικά μια γενική άποψη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τη μαθητική παρακίνηση. Βάσει των στοιχείων του πίνακα, φαίνεται συνολικά ότι υπάρχει μια σχετικά υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στις δύο ομάδες. Θεωρούν ότι ανταποκρίνονται με επιτυχία τόσο στην

καθοδήγηση και οργάνωση της τάξης, όσο αν και, σχετικά πιο χαμηλά, στο θέμα της μαθητικής εμπλοκής (Με πρόσφατη επαγγελματική ανάπτυξη: καθοδήγηση M.O.= 7,41, οργάνωση M.O.= 7,08, μαθητική εμπλοκή M.O.= 6,76. Με ανύπαρκτη επαγγελματική ανάπτυξη: καθοδήγηση M.O.= 6,87, οργάνωση M.O.= 6,52, μαθητική εμπλοκή M.O.= 5,99, στην εννεάβαθμη κλίμακα αντίστοιχα).

Όσον αφορά στη μαθητική παρακίνηση, οι μεν έχοντες πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρούν ότι τα καταφέρνουν γενικά ικανοποιητικά και στις δύο αντίθετες διαστάσεις της μαθητικής παρακίνησης (προσαρμογής, παρεμποδιστική), M.O.= 4,17 & 5,11 στην επτάβαθμη κλίμακα αντίστοιχα, σε αντίθεση με τους μη έχοντες, που και στις δύο πλευρές θεωρούν ότι δε σημειώνουν επιτυχία, M.O.= 3,25 και 6,13 αντίστοιχα.

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν πρόσφατα επιμορφωθεί παρουσίαζαν υψηλότερα κατά μέσο όρο επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας καθώς και αντιλαμβανόμενης παρακίνησης των μαθητών τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο επιμόρφωσης. Το εύρημα αυτό είχε ισχύ όχι μόνο για τα γενικά μέτρα αυτό-αποτελεσματικότητας και παρακίνησης αλλά και για όλες τις επιμέρους διαστάσεις τους.

Ο έλεγχος των διαφορών έγινε με το t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, μετά από σχετική διόρθωση της τιμής του κριτηρίου t και των βαθμών ελευθερίας, δεδομένης της ανομοιογένειας των διασπορών (που ελέγχθηκε με το Levene' s test). Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (με και χωρίς πρόσφατη εμπειρία επαγγελματικής ανάπτυξης) στην αυτό-αποτελεσματικότητα και στη μαθητική παρακίνηση.

Πίνακας 7

Διαφορές στην αυτό-αποτελεσματικότητα και την παρακίνηση των μαθητών ανάλογα με την ύπαρξη ή μη προσφάτων εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης

	Πρόσφατη επαγγ.ανάπτυξη N=98		Καθόλου επαγγ. ανάπτυξη N=41		Έλεγχος της σημαντικότητας των διαφορών.		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	B.E.	P
Συνολική Αυτό – αποτελεσματικότητα	7,08	0,92	6,46	0,74	-4,192***	93,25	<0,001
Καθοδήγηση	7,41	0,93	6,87	0,74	-3,629***	93,68	<0,001
Οργάνωση της τάξης	7,08	1,03	6,52	0,86	-3,250**	89,21	0,002
Μαθητική εμπλοκή	6,76	1,06	5,99	0,77	-4,186***	102,62	<0,001
Συνολική Μαθητική - Παρακίνηση	3,66	0,81	2,70	0,55	-8,013***	108,44	<0,001
Προσαρμογής	4,17	1,15	3,25	0,76	-5,501***	111,54	<0,001
Παρεμποδιστική	5,11	1,07	6,13	0,62	-7,027***	122,69	<0,001

Σημείωση: B.E = Βαθμοί ελευθερίας. ***Διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,001 (διπλής κατεύθυνσης). **Διαφορά στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0,01 (διπλής κατεύθυνσης).

Ενότητα Β

4.6.5. Σχέσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας και μαθητικής παρακίνησης με την ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) στους 98 εκπαιδευτικούς που είχαν εμπειρίες πρόσφατης επαγγελματικής ανάπτυξης.

4.6.5.α. Επαγγελματική ανάπτυξη και αυτό-αποτελεσματικότητα

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα 8, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συσχετίζεται θετικά σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($r = 0,435$, $P \leq 0,01$). Θετική συσχέτιση υφίσταται και μεταξύ της πλευράς που αφορά την ατομική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τις πλευρές της αυτό-αποτελεσματικότητας, καθοδηγητική ($r = 0,399$, $P \leq 0,01$), οργανωτική της τάξης ($r = 0,288$, $P \leq 0,01$), μαθητικής εμπλοκής ($r = 0,430$, $P \leq 0,01$), καθώς και της πλευράς που αφορά στη συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τις πλευρές της αυτό-αποτελεσματικότητας, καθοδηγητική ($r = 0,326$, $P \leq 0,01$), οργανωτική της τάξης ($r = 0,302$, $P \leq 0,01$), μαθητικής εμπλοκής ($r = 0,414$, $P \leq 0,01$).

Πίνακας 8

Συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτό-αποτελεσματικότητας

	Συνολική Επαγγελματική Ανάπτυξη	Ατομική Επαγγ.ανάπτυξη	Συνεργατική επαγγ.ανάπτυξη
Συνολική Αυτό-αποτελεσματικότητα	0,43**	0,40**	0,38**
Καθοδηγητική	0,41**	0,40**	0,33**
Οργανωτική της τάξης	0,32**	0,29**	0,30**
Μαθητικής εμπλοκής	0,47**	0,43**	0,41**

Σημείωση: ** Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $P \leq 0,01$ (Διπλής κατεύθυνσης).

4.6.5.β. Επαγγελματική ανάπτυξη και μαθητική παρακίνηση

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου των συσχετίσεων που παρουσιάζονται στον πίνακα 9 που ακολουθεί, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τη μαθητική παρακίνηση ($r = 0,398$, $P \leq 0,01$).

Παράλληλα διαπιστώνεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες προσαρμογής (υποκλίμακα παρεμποδιστική) των अपαρακίνητων μαθητών, δε συσχετίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντίθετα οι απόψεις τους για την καλή προσαρμογή του κύριου όγκου των μαθητών (υποκλίμακα προσαρμογής), συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη ($r = 0,522$, $P \leq 0,01$).

Τέλος, η πλευρά της ατομικής επαγγελματικής ανάπτυξης έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, τόσο με τις απόψεις για τη μαθητική παρακίνηση συνολικά ($r = 0,395$, $P \leq 0,01$), όσο και με την υποκλίμακα προσαρμογής ($r = 0,502$, $P \leq 0,01$), καθώς επίσης, η πλευρά της συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, τόσο με τις απόψεις για τη μαθητική παρακίνηση συνολικά ($r = 0,313$, $P \leq 0,01$), όσο και με την υποκλίμακα της προσαρμογής ($r = 0,433$, $P \leq 0,01$).

Πίνακας 9

Συσχετίσεις μεταξύ ποιότητας επαγγελματικής ανάπτυξης και μαθητικής παρακίνησης

	Συνολική Επαγγελματική Ανάπτυξη	Ατομική επαγγ.ανάπτυξη	Συνεργατική επαγγ.ανάπτυξη
Συνολική Μαθητική παρακίνηση	0,40**	0,39**	0,31**
Προσαρμογής	0,52**	0,50**	0,43**
Παρεμποδιστική	0,09	0,06	0,10

Σημείωση:

**Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $P \leq 0,01$ (Διπλής κατεύθυνσης).

4.6.5.γ. Αυτό-αποτελεσματικότητα και μαθητική παρακίνηση

Η αναμενόμενη από τις υποθέσεις της έρευνας θετική συσχέτιση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και τη μαθητική παρακίνηση, επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα ($r = 0,433$, $P \leq 0,01$).

Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα, συσχετίζεται θετικά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την προσαρμοστική υποκλίμακα της μαθητικής παρακίνησης ($r = 0,464$, $P \leq 0,01$), ενώ δε βρέθηκε στατιστικά σημαντικός συσχετισμός με την παρεμποδιστική. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον ακόλουθο πίνακα 10.

Πίνακας 10

Συσχετίσεις μεταξύ αυτό-αποτελεσματικότητας και μαθητικής παρακίνησης

	Συνολική Μαθητική Παρακίνηση	Προσαρμογής	Παρεμποδιστική
Συνολική Αυτό- αποτελεσματικότητα	0,43**	0,46**	-0,14
Καθοδηγητική	0,35**	0,41**	-0,06
Οργανωτική της τάξης	0,35**	0,35**	-0,15
Μαθητικής εμπλοκής	0,50**	0,53**	-0,18*

Σημείωση:

*Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $P \leq 0,05$ (Διπλής κατεύθυνσης).

**Συσχετίσεις στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $P \leq 0,01$ (Διπλής κατεύθυνσης).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

5.1. Διαφορές στο δημογραφικό προφίλ.

Στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ηλικίας 30-50 ετών και έχουν προϋπηρεσία 4-25 χρόνια, ενώ η πλειοψηφία αυτών που δεν έχουν, είναι η ηλικιακή κατηγορία άνω των 50 και με πολλά χρόνια υπηρεσίας, εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα της Χριστοπούλου, (2009). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στη φάση της ωριμότητας που βρίσκεται ένας εκπαιδευτικός, όπου ένας μεγάλος αριθμός τη διανύει με τα συμπτώματα του «εξουθενωμένου δασκάλου» (burnout teacher) (Schwab, 1995), αλλά και με έντονα τα συμπτώματα του συντηρητισμού. Η ψυχολογία της ηλικίας, των πολλών χρόνων υπηρεσίας αλλά και της κοινωνικής πίεσης να δοθεί «τόπος στα νιάτα» δημιουργούν τάσεις αποστασιοποίησης και απόσυρσης, ιδίως σε όσους προσμετρούν ήδη «ώριμα συνταξιοδοτικά δικαιώματα» (Ματσαγγούρας, 2005). Σημαντική παρατήρηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα σε σχετικά μεγάλη ηλικία (30-40 ετών) οπότε η μακρά αδιοριστία συνοδεύεται από τη συμμετοχή πολλών, εν δυνάμει, εκπαιδευτικών των ηλικιών αυτών σε διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες (Κατσαρός & Καραγεώργου, 2006). Επίσης σήμερα ο νεότερος εκπαιδευτικός έχει ευρύτερα επιστημονικά, πολιτιστικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα που προσπαθεί να τα μετασχηματίσει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (Ματσαγγούρας, 2005) και να προετοιμάσει μια καλύτερη επαγγελματική εξέλιξη ώστε να αναλάβει θέσεις ευθύνης στο μέλλον.

Η παράμετρος του φύλου δε φαίνεται να διαφοροποίησε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008· Καψάλης & Ραμπίδης, 2006· Χριστοπούλου, 2009). Οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ισχυρότερη τάση να ενδιαφέρονται και να παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους έγγαμους. Αυτό είναι αναμενόμενο λόγω του περισσότερου ελεύθερου χρόνου που διαθέτουν, απόρροια των μικρότερων, κατά τεκμήριο, οικογενειακών υποχρεώσεων αλλά και της ηλικίας.

5.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η αυτό-αποτελεσματικότητα τους.

Για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος έχει δημιουργηθεί η ανάγκη για αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Ένας τρόπος αξιολόγησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας είναι η μέτρηση της αυτό-αποτελεσματικότητας, μία εννοιολογική κατασκευή που καταγράφει το κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός κρίνει ότι αυτός-ή μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο περιβάλλον του σχολείου (Moseley et al., 2003).

Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να αποκτήσουν νέες εμπειρίες και γνώσεις έξω από το σχολείο σε σχέση με το σχολικό πρόγραμμα αλλά και με τα ενδιαφέροντα που δημιουργούνται στους μαθητές τους (Simmons, 1993). Δυστυχώς όμως, η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει το πρόβλημα της έλλειψης των αναγκαίων ικανοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών για να διδάξουν στις σχολικές τάξεις (Young & Simmons, 1992). Αρκετές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν αισθάνονται να έχουν τις γνώσεις και τις ικανότητες να διδάξουν επαρκώς και να είναι όσο θέλουν αποτελεσματικοί στο ρόλο τους, οφείλεται στην έλλειψη εκπαίδευσής τους (Plevyak, 1997· Smith-Sebasto & Smith, 1997).

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας σημαντικός παράγοντας της αύξησης της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Bruce & Ross, 2008· Duran & Duran-Ballone, 2005· Karabenick & Clemens, 2004· Posnanski, 2002· Robin, 2005· Saffold, 2005· Turner et al., 2004· Watson, 2006).

Ένας μεγάλος αριθμός από έρευνες στη γενική εκπαίδευση, έχει δείξει ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, οδηγεί σε ουσιαδώς υψηλότερη ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ingvarson et al., 2005· Nichols et al., 2006· Vannatta & Fordham, 2004· Watson, 2006). Ένα βασικό ερώτημα των ερευνητών είναι το πόσο διαρκούν τ' αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης πάνω στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ανεξαρτήτως ποιότητας εμπειριών, είχαν σημαντική θετική διαφοροποίηση στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους σε σχέση με αυτούς που

είχαν παλαιότερη ή ανύπαρκτη επαγγελματική ανάπτυξη. Οι Moseley et al. (2003), στην έρευνά τους παρατήρησαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα παρέμεινε σε υψηλά επίπεδα, καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά «έπεφτε» με την επιστροφή του εκπαιδευτικού στην τάξη, με σημαντικότερη πτώση μήνες μετά, που οι παρεμβάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης είχαν τελειώσει και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στη δυσχερή διαδικασία της εφαρμογής των καινοτομιών. Αντίθετα οι Martin et al. (2007), υποστηρίζουν ότι τα κέρδη στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαρκούν και μετά το πέρας της επαγγελματικής ανάπτυξης, εύρημα με το οποίο συμφωνεί και ο Watson (2006), όπου βρήκε ότι το πρόγραμμα της επαγγελματικής ανάπτυξης άλλαξε την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διατήρησε σε υψηλά επίπεδα για χρόνια μετά από την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, στα ευρήματα των ερευνών, υποστηρίζουν την ανάγκη για μακροχρόνιες μελέτες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μετά το πέρας του χρόνου όπου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ολοκληρωτικά το περιεχόμενο της επαγγελματικής ανάπτυξής τους στην τάξη, ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Moseley et al., 2003).

Το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και επηρεάζεται από αυτή. Στην παρούσα μελέτη όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, παρουσίασαν υψηλά επίπεδα της αίσθησης της αποτελεσματικότητάς τους. Όσοι είχαν πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, παρουσίασαν μία περαιτέρω, στατιστικά σημαντική αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Στην έρευνα του Watson (2006), παρατηρήθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα δεν επηρεάστηκαν από το πρόγραμμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα παρουσίασαν σημαντική, αυξητική διαφοροποίηση, που μάλλον οφείλεται στο ότι είχαν χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης και ήθελαν περισσότερο χώρο, κίνητρα και γνώσεις για ν' αναπτυχθούν. Στην έρευνα των Moseley et al. (2003), όπως και του Sia (1992), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας και δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα μετά την επαγγελματική ανάπτυξη. Ίσως σ' αυτό να επηρέασε η δομή του προγράμματος της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπου διευκόλυνε χρονικά τη σύντομη μάθηση, ειδικών προσδιορισμένων δραστηριοτήτων. Αν και, οι εκπαιδευτικοί είχαν περαιτέρω ευκαιρίες για διερεύνηση διαμέσου του προγράμματος της εκπαίδευσης, ο κύριος

στόχος του προγράμματος, τους ήταν οικείος με ειδικές δραστηριότητες που θα ήθελαν να διδάξουν και με κάθε δραστηριότητα να έχει μία εξειδικευμένη σειρά από αντικείμενα, περιεχόμενα και παιδαγωγικές αρχές που είχαν σκιαγραφηθεί ειδικά για αυτούς. Έτσι απέκτησαν μια πλειονότητα από απλές γνώσεις που τους χρειαζόνταν για να βοηθηθούν στην τεχνική της διδασκαλίας χωρίς να ασχοληθούν με την ικανότητά τους να διδάξουν, και αυτό σημαίνει ότι δεν αξιολόγησαν όπως έπρεπε, την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Moseley et al., 2003).

Σημαντικός παράγοντας για να έχει επιτυχία ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν με το μυαλό αλλά και στην πράξη αυτό ακριβώς που οι ίδιοι περιμένουν από τους μαθητές τους (Duran & Duran Ballone, 2005). Κυρίως πρέπει να αλλάξουν την άποψη που έχουν για τους μαθητές και που αφορά στο ποιός μπορεί να μάθει, με το πόσο καλά οι ίδιοι τους μπορούν να διδάξουν (Khourey-Bowers & Simonis, 2004). Για τους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν στους εαυτούς τους και στις ικανότητες των μαθητών τους να μάθουν, οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν θετική επίδραση στις προσδοκίες τους. Έτσι προωθώντας τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, υπάρχει επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Yost, 2002 σελ. 198).

5.3. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η μαθητική παρακίνηση.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, έχει ευρέως αποδειχθεί ότι είναι ένας σπουδαίος παράγοντας για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ενεργήσουν πιο αποτελεσματικά (Martin, 2006). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να εξασφαλίσουν την ατομικότητα της μάθησης για κάθε μαθητή και να τη συνδέσουν με στρατηγικές διδασκαλίας που να ενθαρρύνουν και να παρακινούν, παρατεταμένα, το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πρόσφατες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, αισθάνονταν ότι μπορούν να παρακινήσουν ευκολότερα τους μαθητές τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τέτοιες εμπειρίες, επιβεβαιώνοντας έτσι την αρχική μας υπόθεση και τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Cherubini et al., 2002· Ham et al., 2002· Schorr 2000· Stipek et al., 1998· Stzajn et al., 2004· Turner, 2006). Αυτό πιθανόν να

οφείλεται στις νέες γνώσεις και ιδέες που αποκομίζουν μέσω των εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Όταν τις μεταφέρουν στην τάξη αισθάνονται οι ίδιοι πιο σίγουροι να κατανοήσουν καλύτερα αλλά και να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους για τη σχολική διαδικασία, κρίνουν ορθότερα την επάρκεια του σχολικού περιβάλλοντος και δημιουργούν πιο ευχάριστο και ασφαλές σχολικό κλίμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική ανάπτυξη αισθάνονται ότι όσο θετικότερες ήταν οι εμπειρίες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης τόσο περισσότερο μπορούσαν να βοηθήσουν τους ήδη παρακινημένους μαθητές αλλά ότι η ποιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης δεν μπορούσε να προσφέρει τίποτε περισσότερο στους αδιάφορους και γενικά απαρακίνητους. Οι μαθητές που είναι ήδη θετικά ενεργοποιημένοι για τις σχολικές απαιτήσεις, διακατέχονται από την επιθυμία για μάθηση και την πραγματοποίηση των σχολικών εργασιών. Ο βαθμός της παρακίνησης που χαρακτηρίζει τους μαθητές μπορεί στην πραγματικότητα να καθορίζεται από τη διδασκαλία στη τάξη αλλά και από τις απαιτήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές. Ο Walberg (1991), θεωρεί ότι “η μεγάλη ποσότητα οδηγιών για παράδειγμα, μπορεί να μετρήσει ελάχιστα εάν οι μαθητές είναι απαρακίνητοι ή η διδασκαλία είναι ακατάλληλη” (σελ.94). Το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε στην έρευνα των Cherubini et al. (2002), όπου οι εκπαιδευτικοί μετά το τέλος προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης που εστίαζε στις μεθόδους παρακίνησης για τη μάθηση αλλά και στη δημιουργία ενός ευνοϊκότερου σχολικού περιβάλλοντος, παρατήρησαν ότι συνεργάζονταν με διακριτούς και επιμελείς μαθητές που έδιναν σημασία στην ανάπτυξη των γνώσεών τους και εύρισκαν ικανοποίηση στη μελέτη. Για τους μαθητές με χαμηλή παρακίνηση έδωσαν το εξής προφίλ με χαρακτηριστικά που δύσκολα τροποποιούνται όπως προσωπικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες, προηγούμενη αμελής σχολική προετοιμασία, προβληματικές διαθέσεις για τους συμμαθητές και τους δασκάλους και συνήθως ένα αποστερητικό και δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η έλλειψη παρακίνησης οφείλεται κυρίως στα εξωγενή χαρακτηριστικά που επηρεάζονται από το περιβάλλον και συμφώνησαν στην ανάγκη για άλλες προτεινόμενες, ελκυστικές σχολικές δραστηριότητες.

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ότι δεν μπορεί να διευθετηθεί πώς η θεωρία της παρακίνησης, οι αρχές και οι δομές της σχετίζονται με την πρακτική στην τάξη (Ames, 1990). Οι Kozminsky &

Kosminsky (2003), πιστεύουν ότι για να εξελιχθούν στρατηγικές με προσανατολισμό στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως προς τη μαθητική παρακίνηση, πρώτα χρειάζεται μια εκτίμηση για τις απόψεις τους πάνω στο θέμα. Φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη μαθητική παρακίνηση σαν ένα σπουδαίο παράγοντα που συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών στο σχολείο όμως αισθάνονται αδύναμοι να τη βελτιώσουν εξ' αιτίας της έλλειψης επαρκών ικανοτήτων και γνώσεων. Εάν η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, είναι αδύνατον να αισθάνονται αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους να παρακινήσουν τους μαθητές τους (Urdan & Turner, 2005). Μόνο οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στις δυνατότητές τους να παρακινήσουν τους μαθητές μπορούν να το κάνουν στην πράξη (Clark & Artiles, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίσουν νέους τρόπους συμπεριφοράς προς τη διαφορετικότητα των μαθητών και μεθόδους διδασκαλίας που να απευθύνονται σ' όλο το σώμα των μαθητών. Αναγκαίο είναι να αναγνωριστούν στρατηγικές και πρακτικές που θα χρησιμεύσουν για την αύξηση της παρακίνησης για όλους τους μαθητές, θα θεμελιωθούν με τη θεωρία και την έρευνα αλλά και θα αξιολογηθούν σε σχέση με τους παράγοντες ανάπτυξης (Ames, 1990).

5.4. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η μαθητική παρακίνηση.

Η μελέτη για την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών άρχισε με τη διερεύνηση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να ελέγξουν την ενίσχυση των πράξεών τους στη σχολική τάξη (Armor et al., 1976). Ενώ η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί για διάφορες περιπτώσεις (Hoy & Woolfolk, 1993), υπάρχουν ελάχιστες μελέτες που να εκφράζουν τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μαθητική παρακίνηση (Turner, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους στην παρακίνηση των μαθητών τους βρέθηκε να πιστεύουν ότι μπορούν με τις ικανότητες και δυνατότητές τους να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, εύρημα που συμφωνεί με παλαιότερες αλλά και σχετικά πρόσφατες έρευνες (Bembenuitty, 2007· Chen, 2005· Marat, 2007· Midgley et al., 1989· Turner, 2006). Η αυτό-

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας δείκτης για την ποιότητα των σχολικών επιτευγμάτων (Ashton & Webb, 1986· Midgley et al., 1989). Οι εκπαιδευτικοί που αμφισβητούν τις ικανότητές τους, αποφεύγουν δύσκολους στόχους και τους βλέπουν σαν προσωπικές απειλές. Έχουν χαμηλές φιλοδοξίες και όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες παλεύουν με τις προσωπικές τους ανεπάρκειες, προσμετρούν τα εμπόδια, φοβούνται τα αποτυχημένα αποτελέσματα, παραιτούνται γρήγορα αντί να συγκεντρώνονται στο πώς θα εκτελέσουν με επιτυχία μια νέα πρόκληση (Anthony & Kritissonis, 2007). Ο Pazares (2002), επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη ν' αυξήσουν τις ικανότητες και την εμπιστοσύνη των μαθητών καθώς οι μαθητές προοδεύουν διαμέσου του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με το να φροντίζουν να δημιουργούν και να υποστηρίζουν τα κίνητρα για μάθηση, αντί της επιλογής της δημιουργίας τεχνικών μέσων παρακίνησης (π.χ. βαθμολογία, απειλή, ανταγωνισμός). Οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές φαίνεται να ανταποκρίνονται περισσότερο στις προκλήσεις, στους δημιουργικούς στόχους, με ευχαρίστηση στη μάθηση και με συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (Stipek, 2002), να έχουν θετικά συναισθήματα για τις προσπάθειές τους στο σχολείο και θετικές απόψεις για τους εαυτούς τους ότι μπορούν τις γνώσεις τους να τις αξιοποιήσουν και πέραν των σχολικών δραστηριοτήτων (Ryan & Powelson, 1991).

Αν και, η μαθητική παρακίνηση συχνά θεωρείται ότι οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί όταν κατανοούν τη σημασία της, αναγνωρίζουν ότι έχουν την ικανότητα να την υποστηρίξουν αποτελεσματικά (Kyriakou & Rogers, 1999). Η χρήση παρακινητικών αρχών από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, θα μπορούσε να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων: ξεκάθαρες και ρεαλιστικές προσδοκίες, τη σύγκριση των σχολικών αποτελεσμάτων με τα παλαιότερα, την επικέντρωση στη συνεργασία περισσότερο παρά στον ανταγωνισμό και την πρόνοια για άμεση ανατροφοδότηση των ειδικών στόχων και σκοπών που κάθε σχολική κοινότητα επιδιώκει (Margolis & McCabe, 2004).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα συσχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την προσαρμοστική διάσταση της κλίμακας της μαθητικής παρακίνησης, εύρημα παρόμοιο με την έρευνα του Martin (2006). Αυτό συμβαίνει γιατί η προσαρμοστική κλίμακα παρουσιάζεται να έχει την ικανότητα ν' αυξάνει την αυτό-αποτελεσματικότητα σε μια μεγαλύτερη έκταση από την παρεμποδιστική κλίμακα που έχει την ικανότητα να ελαττώνει την

αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Martin, 2006). Επειδή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στρεσογόνο (Fry & Martin, 1994), οι μαθητές που εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τις σχολικές δραστηριότητες μπορεί να έχουν αντίκτυπο στα βιώματα των εκπαιδευτικών και να δημιουργούν με τη θετική στάση τους ένα μηχανισμό που αυξάνει και την αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών τους. Σύμφωνα με τον Fredrickson (1998,2001), η εστίαση σε θετικά συναισθήματα και διαδικασίες, όπως είναι οι θετικές διαστάσεις της μαθητικής παρακίνησης, δίνει σαν αποτέλεσμα την επίτευξη ψυχολογικής προαγωγής, βελτιωμένη ευεξία, τη δυνατότητα διερεύνησης των τρεχουσών σκέψεων και ενεργειών του ατόμου, τον εμπλουτισμό των ατομικών ικανοτήτων για συλλογή νέων γνώσεων. Γι' αυτό οι παρακινητικές δυνάμεις που εκδηλώνουν οι μαθητές λειτουργούν θετικά στις ικανότητες των εκπαιδευτικών για ν' αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και επιτυχημένα τις απαιτήσεις του ρόλου τους (Martin, 2006).

5.5. Συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα ασκούν ένα σύνθετο επάγγελμα που απαιτεί υψηλού επιπέδου γνώσεις και προσόντα. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συμβάλλει στην προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης και συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα. Ο επιταχυνόμενος ρυθμός των εξελίξεων σ' όλους τους τομείς της γνώσης και της επιστήμης, απαιτεί τη διαρκή προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού. Η παρούσα μελέτη τεκμηρίωσε τη μεγάλη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η τόνωση του αισθήματος της αυτό-αποτελεσματικότητας οφείλει να αποτελεί βασική προτεραιότητα των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής επειδή η σύγχρονη έρευνα τη θεωρεί ως στρατηγική προαγωγής και επιτυχίας των σχολικών αποτελεσμάτων (Darling-Hammond & McLaughlin, 1999). Αυτό το γεγονός αναδεικνύει την επιμόρφωση ως μια βασική αναγκαιότητα για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο έργο τους αλλά και γενικότερα για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση που αναγνωρίζεται πλέον διεθνώς ως αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, εδώ στην Ελλάδα παρόλο που έχει μακρά παράδοση, παρουσιάζει μια σημαντική έλλειψη συστηματικοποίησης. Η αναμόρφωση του υφιστάμενου, νομοθετικά, πλαισίου επιμόρφωσης οφείλει να δώσει ιδιαίτερη σημασία σε χαρακτηριστικά που διασφαλίζουν την αποδοχή των επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς. Επιβάλλεται ο προσεκτικός σχεδιασμός τους και η επιλεγμένη θεματολογία που πρέπει να προσελκύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και να τους ωθούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται ν' αφορούν κυρίως στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων της διδακτικής πρακτικής και στην ενημέρωση σε θέματα που αφορούν σε αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης (νέα προγράμματα σπουδών, νέες μεθόδους διδασκαλίας, διδακτικά εγχειρίδια, εποπτικό υλικό, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην διδασκαλία στην τάξη κ.α.). Σημαντικό είναι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη να είναι περισσότερες και πιο συχνές έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη με πρόσφατες εμπειρίες και γνώσεις που θα τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις που συναντούν στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σ' αυτή την έρευνα και είχαν εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έδειξαν να έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να παρακινήσουν ευκολότερα τους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν τέτοιες εμπειρίες. Παρατηρήθηκε όμως ότι ήταν αποτελεσματικοί με τους μαθητές που έδειχναν ενδιαφέρον και ήταν ήδη παρακινημένοι αλλά δεν μπορούσαν να προσφέρουν τίποτε περισσότερο στους αδιάφορους και γενικά απαρακίνητους.

Η πρόταση για σχεδιασμό ειδικών καινοτόμων προγραμμάτων που θα βελτίωναν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο θέμα της παρακίνησης και θα τους παρείχαν τις πληροφορίες που χρειάζονται να γνωρίζουν για το ζήτημα αυτό καθώς και την προώθηση σχετικών στρατηγικών, θα βοηθούσε. Αυτά τα ιδιαίτερα προγράμματα επιμόρφωσης θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τα εξής:

- Το βαθύτερο θεωρητικό πλαίσιο της μαθητικής παρακίνησης,
- πώς τα κίνητρα των μαθητών επηρεάζονται από τις πρακτικές και τις διαδικασίες στην τάξη,

- με ποιό τρόπο η βελτίωση των κινήτρων και η επίτευξη των στόχων των μαθητών εντείνουν τη δέσμευσή τους για μάθηση,
- πώς να μαθαίνουν στρατηγικές ώστε να ενισχυθεί η αυτό-αποτελεσματικότητά τους στις κοινότητες μάθησης αλλά και να βοηθούνται οι μαθητές που δείχνουν δυσκολία στην παρακίνησή τους να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι στους εκπαιδευτικούς πρέπει να δοθούν ευκαιρίες για επιτυχημένες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε αυτοί να αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και είναι ενήμεροι για τις τελευταίες εξελίξεις στις διδασκαλικές στρατηγικές. Αυτή η προοπτική θα επιτρέψει εκείνους που ήδη αισθάνονται αποτελεσματικοί να ισχυροποιήσουν την αυτοπεποίθησή τους αλλά και εκείνους που χρειάζονται καθοδήγηση για να ενδυναμώσουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, να αισθάνονται ικανοί να χρησιμοποιήσουν αυτές τις ευκαιρίες. Αλλαγή χρειάζεται και στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών που πρέπει να δουν τους εαυτούς τους σα «μαθητές», που χρειάζεται συνέχεια να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους. Εάν μάθουν να διδάσκουν με νέους τρόπους και πιστεύουν στην προσωπική τους αποτελεσματικότητα, τα σχολεία θα γίνουν κοινότητες μάθησης για να μορφώσουν μαθητές ικανούς για υψηλά ακαδημαϊκά και προσωπικά βήματα.

5.6. Περιορισμοί – Ανάλυση μελλοντικών ερευνών.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας περιορίζονται από διάφορους παράγοντες. Ο πρώτος περιορισμός που ανακύπτει αφορά στο δείγμα που προέρχεται από μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιφέρεια της χώρας. Μπορεί να είναι επαρκές ως προς το μέγεθος αλλά εφόσον δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, τ' αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν με ασφάλεια. Ο δεύτερος περιορισμός έγκειται στην εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης που μπορεί να μην περιλαμβάνουν όλες τις πιθανές παραμέτρους της επαγγελματικής ανάπτυξης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της μαθητικής παρακίνησης. Ένας τρίτος μεθοδολογικός περιορισμός είναι τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς που εκφράζουν τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις αυτοαναφοράς έχουν πολλούς περιορισμούς σαν πηγή δεδομένων συμπεριλαμβανομένης και της

έλλειψης ασφάλειας ότι οι απαντήσεις είναι ειλικρινείς. Είναι πιθανόν οι συμμετέχοντες ν' απάντησαν διαφορετικά και να εξέφρασαν γνώμες που μπορεί να μην αντανakλούν ολοκληρωτικά τα πραγματικά τους πιστεύω, από το φόβο μήπως δείξουν αδυναμία ή αποτυχία για τους ίδιους αλλά και για το σχολείο τους. Ο τέταρτος περιορισμός αφορά στην προθυμία των συμμετεχόντων να πάρουν μέρος και να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με έγκυρο τρόπο που να επιτρέπει να μελετηθούν όλα τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια κατά τη στατιστική επεξεργασία.

Μελλοντικές έρευνες στην Ελλάδα μπορούν να εστιάσουν στο κατά πόσο συγκεκριμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης ή προγράμματα διδακτικής για κάθε καθηγητική ειδικότητα συμβάλλουν στη βελτίωση της απόδοσης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη διαδικασία της παρακίνησης των μαθητών. Για την ελληνική σχολική κοινότητα η θεωρία και η χρησιμότητα της μαθητικής παρακίνησης για μάθηση είναι ένα θέμα που δεν έχει λάβει την πρέπουσα σημασία. Είναι αναγκαίο να γίνουν έρευνες ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με προσανατολισμό τη μαθητική παρακίνηση αλλά και, την εκτέλεση ειδικών παρακινητικών στρατηγικών και πρακτικών στην τάξη.

Εμπλουτισμός της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να γίνει με την προσθήκη της διάστασης της στήριξης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης ως παράγοντα που συντελεί στην ανάληψη και υποστήριξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις σχολικές τους μονάδες.

Όλες οι παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τώρα, με την επίκαιρη διεξαγωγή του εθνικού διαλόγου για την παιδεία, για άμεσες ανιχνεύσεις αλλαγών και αποφάσεων στο νευραλγικό τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Γναρδέλλης, Χ. (2006). *Ανάλυση Δεδομένων με το SPSS 14.0 for Windows*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου-Φορσέρ, Δ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α., & Μπουλάκης, Σ. (2008). *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.teachers-cpd-cyprus.com/documents/booklet/_gr.pdf
- Κατσαρός, Μ., & Καραγεώργου Ε. (2006). *Αποχή των εκπαιδευτικών της 4^{ης} περιφέρειας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν.Φθιώτιδας από την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κατά την πενταετία 2001-2006-Διερεύνηση αιτίων*. 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Αθήνα 2006. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: 81.186.166.197/.../index.htm_
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση της προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3(3), 257-273.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 66-69). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Γιατί συνέδριο για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 11-18). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. Στο: ΑΠΘ & Α' και Β' Διευθύνσεις ΔΕ Θεσσαλονίκης (επιμ.), *Πρακτικά Α' πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»* (σσ. 35-46). Θεσσαλονίκη.

Παπαδάκης, Σ. & Χατζημπέρης, Ν. (2005). *Βασικές Δεξιότητες στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Γ' ΚΠΣ Επιχειρησιακό πρόγραμμα: Κοινωνία της Πληροφορίας.

Ρούσσος, Π. & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. (2^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση, Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, (2009). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.epeaek.gr/epeaek/el/home.jsp>.

Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1^{ου} ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χριστοπούλου, Α. (2009). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών πληροφορικής για το πρόγραμμα επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: srv_dide.lar.sch.gr/keplinet/docs/polkap14.pdf.

Ξενόγλωσση

Alonso, T. J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoria y estrategias*. [Motivating for learning. Theory and strategies] Barcelona: Edebe.

Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.

- Anthony, T. D., & Kritsonis W. A. (2007). A Mixed Methods Assessment of the Effectiveness of Strategic EMentoring in Improving the Self-Efficacy and Persistence (or Retention) of Alternatively Certified Novice Teachers within an Inner City School District. *National Forum Journals*, 4(1). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.nationalforum.com>
- Arbaugh, F. (2003). Study groups as a form of professional development for secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 139-163.
- Armor, D., Conroy-Osegura, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1996). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools* (Rep. No. R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA:RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 130243)
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Teacher efficacy and student achievement*. New York, New York : Longman.
- Ashton, P., & Webb, R. (1994). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego, CA: Academic Press, 1998).

- Bauer, K.O. (1999). On teachers' professional self. In M. Lang, J. Olson, K.-H. Hansen & Bunder (Eds.), *Changing practices / changing schools: Recent research on teachers' professionalism* (pp. 193-201). Leuven: Garant.
- Bay Area School Reform Collaborative (2002). Teacher Survey Scale Definitions. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.stanford.edu/group/CRC/publications_files/BARSC_Teacher_Survey_2002_Scale_Definitions.pdf
- Bembenutty, H. (2007). *Preservice Teachers' Motivational Beliefs and Self-Regulation of Learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, CA. April 2007.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development, *Journal of In-service Education*, 26 (2), 267-279.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teachers' knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp.35-65). New York: Teachers College Press.
- Borkowski, J. S., & Muthukrishna, N. (1995). Learning environments and skill generalization: How contexts facilitate regulatory processes and efficacy beliefs. In F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Memory Performance and Competencies: Issues in Growth and Development* (pp. 283-300). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.), (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

- Brookfield, S. (1985). "Self-Directed Learning: A Critical Review of Research". In Brookfield, S. (Ed.), *Self-Directed Learning: From Theory to Practice, New Direction in Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Bruce, C.D. & Ross, J.A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346-70.
- Chang, Y.L., & Wu, S.C. (2007). *An exploratory study of elementary beginning mathematics teacher efficacy*. Paper presented at the 31 Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Seoul PME, Vol. 2, pp. 89-96).
- Chen, P. P. (2005). *Self-efficacy and delay of gradification*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.thefreelibrary.com/Self-efficacy+and+delay+of+gradification.-a014263639>
- Cherubini, G., Zambelli, F., & Boskolo, P. (2002). Student motivation: An experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching & Teacher Education*, 18, 273-288.
- Clark, M.D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34(2), 77-89.
- Cocks, R. J., & Watt, H. M. (2004). Relationships among perceived competence intrinsic value and mastery goal orientation in english and math. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 81-111.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol 29. pp. 244-254). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conners, B. (1991). Teacher development and the teacher. In P. Huges (Ed.). *Teachers' Professional Development* (pp.53-81). Hawthorn, Victoria: ACER.
- Corcoran, T. B. (1995). *Transforming professional development for teachers: A guide for state policy makers*. Washington, DC: National Governors' Association.
- Corcoran, T.B. (1995). *Helping teachers teach well: transforming professional development*. Policy Briefs. Consortium for Policy Research in Education.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14-22.
- Covington, M. V., & Teel, K. M. (1996). *Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Crooks, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach? *Modern Language Journal*, 81, 67-69.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, Virginia, USA: Association for supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.

- Darling-Hammond, L. (1997). *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work*. San Francisco: Jossey-bass Publishers.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence* [Electronic version]. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Darling-Hammond, L., & Ifill-Lynch, O. (2006). If they'd only do their work. *Educational Leadership*, 63(5), 8-13.
- Darling – Hammond, L., & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 597 – 604.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin M.W. (1996). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. In M.W. McLaughlin and I. Oberman (Eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices* (pp. 202-218). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin M.W. (1999). Investing in teaching as a learning profession: Policy problems and prospects. In L. Darling-Hammond & Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. (pp. 376-411). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- De Vicente, A. (2003). *Towards Tutoring Systems that Detect Students' Motivation: An Investigation*. Unpublished PhD Thesis, School of Informatics, University of Edinburgh.

- DuFour, R. (2005). What is a professional learning community? In R. DuFour, R. Eaker, & R. DuFour (Eds.), *On common ground: The power of professional learning communities*. (pp. 155-175). Bloomington, IN: Solution Tree.
- Duran, E. & Duran-Ballone, L. (2005). *Project ASTER: a model staff development program and its impact on early childhood teachers' self-efficacy*. <http://www.thefreelibrary.com/Academic+Exchange+Quarterly/2005/September/22>
- Earley, P. C. & Lituchy, T. R. (1991). Determining goal and efficacy effects: A test of three models. *Journal of Applied Psychology*, 76, 81-98.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliot, A. J., & Dweck, C.S. (2005). Competence and motivation: Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot & Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 3-12). New York: Guilford Press.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 916-924.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56, 218-226.

- Freeman, D. (2001). Second language teacher education. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K.E. (1998). Reconceptualizing the Knowledge-base of language teacher education. *Tesol Quarterly*, 32(3), 397-417.
- Fry, G., & Martin, A. J. (1994). Factors contributing to identification and incidence of stress during the school practicum as reported by supervising teachers. In T. A. Simpson (Ed.), *Teacher educators' annual handbook* (pp. 198-216). Queensland: PUT Press.
- Fulk, B., & Montgomery-Grymes, D. J. (1994). Strategies to Improve Student Motivation. *Intervention in School & Clinic*, 30(1), 28-33.
- Fullan, M. (1979). *School-focused in-service education in Canada*. Report prepared for Centre for Educational Research and Innovation (O.E.C.D.). Paris.
- Fullan, M. (1987). "Implementing the implementation plan". In: Wideen, M.; Andrews, I. (Eds.), *Staff development for school improvement*. New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (1995). The limits and potential of professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. New York: Rontledge Falmer.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). Teachers College: Columbia University.

- Gaible, Burns, E., & Burns, M. (2005). *Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries*. Washington, DC: infoDev / World Bank.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-946.
- Gay, L. (1981). *Educational research*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational research competencies for analysis and application (6th ed)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.
- Germantown Wisconsin School District Washington County Public Schools Suburban Milwaukee. *Models of Professional Development*. Διαθέσιμο στο: www.Germantown.k12.wi.us/sip_diagnose.php.
- Gess-Newsome, J. (2001). The professional development of science teachers for science education reform: A review of literature. In J.Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Professional development: Planning and design*. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.
- Gibson, S. & Dempo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-82.
- Glatthorn, A. (1995). "Teacher development". In: Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (second edition). London: Pergamon Press.
- Goker, S.D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34, 239-254.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury.

- Griffin, G. (1987). Clinical teacher education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 248-274.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R. M. (1992). Parental Resources and the Developing Child in School. In M. Procidano & C. Fisher (Eds.), *Contemporary Families: A Handbook for School Professionals* (pp. 275-291). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8 (3&4), 381-391.
- Guskey, T.R. & Huberman, M. (eds.). (1995). *Professional Development in Education: New paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Ham, V., Gilmore, A., Kachelhoffer, A., Morrow, D., Moeau, P., & Wenmoth, D. (2002). *An Evaluation of the 23 ICTPD School Clusters Programme 1999-2001*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ict/5807>.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hawley, W.D. and Valli, L. (1999). *The Essentials of Effective Professional Development. Teaching as the Learning Profession*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Buckingham, UK: open University Press.
- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131.
- Hofstein, A., & Kempa, R. F. (1985). Motivation strategies in science education: An attempt at analysis. *European Journal of Science Education*, 7(3), 221-229.
- Howe, A.C., & Stubbs, H.S. (1996). Empowering science teachers: A model for professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 8(3), 167-182.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Imants, J.G. & Tillema, H. H. (1995). *A Dynamic View of Training for the Professional Development of Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA. April 18-22, 1995).
- Ingvarson, L. (2005). Teaching Standards: Foundations for Professional Development Reform. In M. Fullan (Ed.), *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change*. (pp. 336-361). Springer Netherlands.
- Ingvarson, L. & Greenway, P. (1984). Portayals of teacher development. *The Australian Journal of Education*, 28(1), 45-65.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy, *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-26.
- Joyce, B. & Showers, B. (1998). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

- Karabenick, S.A., & Clemens, P.A. (2004). Professional Development Implications of Teachers' Beliefs and Attitudes Toward English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Khourey-Bowers, C. & Simonis, D.G. (2004). Longitudinal Study of Middle Grades Chemistry Professional Development: Enhancement of Personal Science Teaching Self-Efficacy and Outcome Expectancy. *Journal of Science Teacher Education*, 15(3), 175-195.
- Kohn, A. (1994). *The Risks of Rewards*. Urbana: Educational Resources Information Center.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L. (2003). Improving motivation through dialogue. *Educational Leadership*, 61(1), 50-53.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, Intention and Volition* (pp. 279-291). Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kyriakou, C., & Rogers, C. (1999). Motivating the difficult to teach. *The British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 279-281.
- Leach, J. & Scott, P. (2000). Children's thinking, learning, teaching, and constructivism. In M. Monk & J. Osborne (Eds.), *Good practice teaching: What research has to say* (pp. 41-56). Buckingham, U.K: Open University Press.
- Lebeloane, L.D.M. (1998). *A model for an environmentally directed teaching approach*. D. Ed thesis. Pretoria: UNISA.

- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 79, 501 – 596.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., et al. (1996). *Principles of Effective Professional Development in Math and Science Education: A Synthesis of Standards*. Madison, University of Wisconsin, National Center for Improving Science Education.
- Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. *Emergency Librarian*, 22(2), 31-32.
- Marat, D. (2007). Students' and teachers' efficacy in use of learning strategies and achievement in mathematics. *Issues In Educational Research*, Vol 17, 2007.
- Martin, A. J. (2003). Motivating students to learn. *Inpsych*, June, 32-34.
- Martin, A.J. (2006). The Relationship Between Teachers' Perceptions of Student Motivation and Engagement and Teachers' Enjoyment of and Confidence in Teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 73-93.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear for failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38, 31-38.
- Martin, J.J., McCaughtry, N., Hodges-Kulinna, P., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171-190.
- Marx, R.W., Freeman, J.G., Krajcik, J.S., & Blumenfeld, P.C. (1998). Professional development of science teachers. In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 667-679). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- McLaughlin, M. & Berman, P. (1977). Retooling staff development in a period of retrenchment. *Educational Leadership*, 35(3), 191-194.

- McTaggart, R. (1989). Reducing teachers to technicians: The role of the Biological Sciences Curriculum Study. *The Australian Science Teachers Journal*, 35(2), 35-43.
- Mevarech, Z.R. (1995). Teacher' Paths on the Way to and from the Professional Development Forum. In T.R. Guskey & M. Huberman (eds.). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 151-170). New York: Teachers College Press.
- Midgley, C., Feldlaufer, Harriet, Eccles, Jacquelynne, S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self - and Task – Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*. Vol.81(2), p.247-258.
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2003). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 15(1), 1-14.
- National Commission on teaching and America's Future, (1996,1997). *What matters most: teaching for America's future*. New York: Author.
- National Staff Development Council. (2008). *Standards for staff development*. Διαθέσιμο στο: <http://www.nsdc.org/standards/index.cfm>
- Nichols, W. D., Zellner, L. J., Rupley, W. H., Willson, V. L., Kim, Y., Mergen, S. & Young, C. A. (2006). What affects instructional choice?: profiles of K-2 teachers' use of reading instructional strategies and methods, *Journal of Literacy Research*, 37, 437-458.
- Page, G.T., Thomas, J.B., & Marshall, A.R. (1977). *International Dictionary of Education*. London: Kogan Page.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences* (Vol. 2-Self Perception, pp. 239-265). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Philippou, G. & Charalambous, C.Y. (2005). *Disentangling mentors' role in the development of prospective teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics*. Paper presented at the 29 Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Melbourne PME, Vol. 4, pp. 73-80).
- Pink, W.T. (1989). *Effective staff development for urban school improvement*. Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.
- Pintrich, P. L., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Plevyak, L. H. (1997). *Level of teacher preparation in environmental education and level of implementation of environmental education in the elementary classroom with a mandated environmental education teacher preparation state*. Doctoral dissertation, Ohio State University.
- Posnanski, T.J. (2002). Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and a Professional Development Model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(2), 189-220.
- Richards, J.C., & Farrell, T.S.C. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.

- Robin, W.A. (2005). *Impact of mentoring on teacher efficacy*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.thefreelibrary.com/Academic+Exchange+Quarterly/2005/December/22-p568>.
- Rodrigues, S. (2005). *A model of teacher professional development: The partnership in the primary science project*. New York: Nova Science.
- Rogers, E.M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York, USA: The Free Press.
- Ross, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Research on teaching* (Vol. 7, pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ruohotie, P. (1996). Professional Growth and Development. In K.Leithwood et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 419-445). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.
- Saffold, F. (2005). Increasing Self-Efficacy Through Mentoring. *Academic Exchange Quarterly*. Winter 2005 Vol.9 Issue 4.
- Schorr, R. Y. (2000). Impact at the student level: A study of the effects of a teacher development intervention on students' mathematical thinking. *Journal of Mathematical Behavior*, 19, 209-231.
- Schwab, R. L. (1995). Teacher Stress and Burnout. In Anderson, L. (ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.

- Scribner, J. P. (1998). *Teacher efficacy and teacher Professional learning: What school leaders should know*. Paper presented at the Annual Convention of the University Council for Educational Administration. St. Louis, MO. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 969)
- Senge, P. Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Shaeffer, S. (1993). Participatory approaches to teacher training. In J.P. Farrel & J.B. Oliveira (Eds.), *Proceedings of the teachers in developing countries: Improving effectiveness and managing costs* (pp. 187-200). Washington, D.C: World Bank.
- Sia, A. P. (1992, October 20). *Pre-service elementary teachers' perceived efficacy in teaching environmental education: A preliminary study*. Paper presented at the North America Association for Environmental Education, Toronto, Canada.
- Sikes, P. (1992). Imposed change and experienced teacher. In M. Fullen & A. Hargreave. (Eds.), *Teacher development and education change*. London: Falmer.
- Simmons, D. (1993). Facilitating teachers' use of natural areas: Perceptions of environmental education opportunities. *Journal of Environmental Education*, 24, 8-16.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Small, R. V. (1997). *Assessing the motivational quality of world wide websites*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology. (ED number pending, IR 018 331).

- Smith-Sebasto, N. J., & Smith, T. L. (1997). Environmental education in Illinois and Wisconsin: A tale of two states. *Journal of Environmental Education*, 28, 26-36.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Stallings, J.A. (1989). *School Achievement Effects and Staff Development: What are some critical factors?* Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.
- Stein, M.K., & Wang, M.C. (1998). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice (4th Ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stipek, D., Givvin, K. B., Salmon, J. M., & MacGyvers, V. L. (1998). Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, 66, 319-337.
- Stzajn, P., Alexsaht-Snider, M., White, D. Y., Hackenberg, A. (2004). *School-based community of teachers and outcomes for students*. Proceedings of the 28th Conference of the international Group for the Psychology of Mathematics Education, 2004. Vol 4, pp. 273-280.

- Terhart, E. (1999). Developing a professional culture. In M.Lang, J.Olson, K.-H. Hansen & W. Bunder (Eds.), *Changing practices / changing schools: Recent research on teachers' professionalism* (pp. 193 – 201). Leuven: Garant.
- Tisher, R.P., & Wideen, M.F. (1990). Review, reflections and recommendations. In R.P.Tisher & M.F. Wideen (Eds.), *Research in teacher education: International Perspectives* (pp. 255-267). London: The Falmer Press.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tsui, A. (2007). *What shapes teachers' Professional Development?* International Handbook of English Language. Sprigner U.S.
- Turner, J. S. (2006). *The relationship between secondary school teacher perception of student motivation and the effects of teacher professional development on student motivation*. A Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia.
- Turner,S.L., Cruz, P., & Papakonstandinou, A. (2004). *The Impact of a Professional Development Program on Teachers' Self-Efficacy*. Poster presented at the 82Annual Meeting of the National Council of Teachers of Mathematics, Philadelphia, PA, April 2004.
- Urdan , T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 297-317). New York: Guilford Press.
- Van Driel, J.H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2002). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 137-158.

- Vannatta, R. A. & Fordham, N. (2004). Teacher dispositions as predictors of classroom technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 253-271.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An international Review of the Literature*. Paris:UNESCO – International Institute for Educational Planning.
- Walberg, H.J. (1991). Educational productivity and talent development. In B.J. Fraser and H.J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Education, antecedents and consequences* (pp. 93-109). England: Pergamon Press.
- Watson, G. (2006). Technology Professional Development: Long-Term Effects on Teacher Self- Efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*. 14(1), 151-166.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. London: Sage Publications.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 5-22.
- Whitehead, J. (1998). Developing research-based professionalism through living educational theories. Keynote presentation to the ‘Action Research and the Politics of Educational Knowledge Conference’, Trinity College, Dublin, 27 November. Reprinted in J. McNiff G. McNamara & D. Leonard (eds.). (2000). *Action Research in Ireland*. Dorset: September Books.
- Winne, P. H., & Marx, R. W. (1989). A cognitive-processing analysis of motivation within classroom tasks. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education*, 3, 223-257. New York: Academic Press.

- Wlodkowski, R. J. and Jaynes, J. H. (1990). *Eager to learn: Helping Children Become Motivated and Love Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yinger, R. & Hendriks – Lee, M. (1998). Professional development standards as a new context for professional development in the U.S. *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 4, 273 – 298.
- Yost, R. (2002). "I think I can": Mentoring as a means of enhancing teacher efficacy. *The Clearing House*, 75(4), 195-198.
- Young, C., & Simmons, D. (1992). Urban teachers' perspectives on teaching natural resources. *Women in Natural Resources*, 13(3), 39-43.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΠΕΑΕΚ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΟΕΠΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΠΑΤΕΣ	Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή
ΠΕΚ	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΣΕΛΕΤΕ	Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
ΣΕΛΜΕ	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Η έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με την αυτό-αποτελεσματικότητα και τη μαθητική παρακίνηση είναι αναγκαία προκειμένου να βοηθήσει στο σχεδιασμό πρακτικών που θα βελτιώσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα θέματα της αυτό-αποτελεσματικότητας και της μαθητικής παρακίνησης, στην προσπάθεια για ένα καλύτερο σχολείο. Οι απόψεις σας, όπως θα αποτυπωθούν στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, θα βοηθήσουν στη σχετική έρευνα που διεξάγεται σε εκπαιδευτικούς Β΄θμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, εκφράζοντας την προσωπική σας άποψη.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας,

Ανδρέου Αθανάσιος

Εκ/κός Β΄θμιας Εκ/σης

e-mail: aandreo@sch.gr

ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐
 Γυναίκα ☐

ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η ☐ Έγγαμος/η ☐ Διαζευγμένος/η ☐ Χήρος/α ☐

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

- 1.Τμήμα ΑΕΙ του εσωτερικού ☐
- 1.Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού ☐
- 2.ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ ☐
- 3.Άλλο:

ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

- 1.Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο ☐
- 2.Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού) ☐
- 3.Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης ☐
- 4.Διδακτορικό Δίπλωμα ☐
- 5.Σεμινάρια Π.Ε.Κ. ☐
- 6.ΣΕΛΜΕ/ΣΕΛΔΕ/ΠΙΑΤΕΣ ☐
- 7.Εξάμηνη επιμόρφωση ☐
- 8.Τρίμηνη επιμόρφωση ☐
- 9.Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα ☐
- 10.Σεμινάρια χρήσης Η/Υ στην εκπαίδευση ☐
- 11.Επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες ☐
- 12.Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά Συνέδρια ☐
- 13.Άλλο:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ στην εκπαίδευση: (έτη)

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

- 1. Λύκειο ☐
- 2. ΕΠΑΛ ☐
- 3. Γυμνάσιο ☐
- 4. Άλλο (περιγράψτε).....

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- 1. λιγότεροι από 100 μαθητές ☐
- 2. 100-300 μαθητές ☐
- 3. περισσότεροι από 300 μαθητές ☐

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- 1. Αστική ☐
- 2. Ημιαστική ☐
- 3. Αγροτική ☐

ΝΟΜΟΣ:.....

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την αντίληψή σας για το πόσο αποτελεσματικοί είστε στη τάξη (στις τάξεις) σας. Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σας οι παρακάτω προτάσεις, κυκλώνοντας για κάθε μία την αντίστοιχη επιλογή απάντησης σε κλίμακα 1 έως 9..

Τίποτα – Σχεδόν τίποτα	Πολύ λίγα – Λίγα πράγματα	Κάποια πράγματα	Αρκετά – Πολλά πράγματα	Πάρα πολλά
1-2	3-4	5	6-7	8-9

		Τίποτα	Λίγου λίγα πολλά	Κάποια πολλά	Πολλά πολλά	Πάρα πολλά				
1.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να τα καταφέρετε και με τους πιο δύσκολους μαθητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να ελέγξετε τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Μέχρι ποίου σημείου μπορείτε να κάνετε τις προσδοκίες σας ξεκάθαρες, σχετικά με τη μαθητική συμπεριφορά	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Τι μπορείτε να κάνετε, ώστε οι μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν με τις σχολικές εργασίες	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε σε δύσκολες ερωτήσεις από τους μαθητές σας	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε προγράμματα ρουτίνας, ώστε να πετύχετε οι δραστηριότητες στην τάξη να κυλούν ομαλά	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Τι μπορείτε να κάνετε, ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να δώσουν αξία στη μάθηση	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να μετρήσετε το πόσο καλά οι μαθητές σας αντιλήφθηκαν αυτά που έχετε διδάξει	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Μέχρι ποίου σημείου μπορείτε να σχεδιάσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να προσανατολίσετε σωστά τη μαθητική δημιουργικότητα	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να προάγετε την αντίληψη ενός μαθητή/τριας, ο/η οποίος/α αποτυγχάνει συχνά	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Τι μπορείτε να κάνετε, για να ηρεμήσετε ένα παιδί το οποίο διακόπτει το μάθημα ή κάνει θόρυβο στην τάξη	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης και ελέγχου της τάξης	1	2	3	4	5	6	7	8	9

17	Τι μπορείτε να κάνετε, για να ρυθμίσετε το επίπεδο του μαθήματός σας στο σωστό επίπεδο για κάθε μαθητή	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Τι μπορείτε να κάνετε, ώστε να είστε σε θέση να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία από στρατηγικές αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Πόσο καλά μπορείτε να ελέγξετε τους λίγους προβληματικούς μαθητές, ώστε να μη σας καταστρέψουν ολόκληρο το μάθημα	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Μέχρι ποίου σημείου μπορείτε να παρέχετε μια διαφορετική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές σας είναι μπερδεμένοι	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Πόσο καλά μπορείτε να απαντήσετε στους προκλητικούς μαθητές/τριες	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Πόσο μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα καταφέρουν στις σχολικές απαιτήσεις	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Πόσο καλά μπορείτε να εκτελέσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη/εις σας	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Πόσο καλά μπορείτε να πετύχετε το να θέσετε τις πρέπουσες προκλήσεις, στους πολύ ικανούς μαθητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στις απόψεις σας για τη μαθητική παρακίνηση. Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι για σας, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Διαφωνώ λίγο
- 4 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- 5 Συμφωνώ λίγο
- 6 Συμφωνώ αρκετά
- 7 Συμφωνώ απόλυτα

		Διαφωνώ ←				→ Συμφωνώ		
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, πιστεύουν ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις εργασίες τους στο σχολείο.							
2.	Οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, πιστεύουν ότι αυτά που διδάσκονται στο σχολείο είναι σημαντικά και χρήσιμα.							
3.	Οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, έχουν ως επίκεντρο τη μάθηση και την πρόοδό τους, παρά τον ανταγωνισμό και τη διεκδίκηση της πρωτιάς.							
4.	Οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, σχεδιάζουν πώς θα ανταπεξέλθουν στις σχολικές εργασίες και ταυτόχρονα ελέγχουν και οι ίδιοι την πρόοδό τους συνεχώς.							
5.	Πιστεύω ότι οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, διαχειρίζονται καλά τον χρόνο τους για μελέτη και προσπαθούν να μελετούν κάτω από συνθήκες που τους βοηθούν να εκμεταλλευθούν στο έπακρο τις δυνάμεις τους.							
6.	Οι πιο πολλοί μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, επιμένουν στην ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών, ακόμα και όταν αυτές είναι απαιτητικές ή δύσκολες.							
7.	Κάποιοι από τους μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, αντισταθούν στις σχολικές εργασίες, κυρίως για να αποφύγουν την αποτυχία ή τη μη αποδοχή από τους γονείς, ή τους εκπαιδευτικούς.							
8.	Κάποιοι από τους μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, είναι πολύ προβληματισμένοι και ανήσυχοι, σχετικά με τα διαγωνίσματα και τις εργασίες τους στο σχολείο.							
9.	Κάποιους από τους μαθητές/τριες στη τάξη (τάξεις) μου, ούτε που τους περνάει από το μυαλό, το να προσπαθήσουν να ελέγξουν πόσο καλά τα καταφέρνουν στο σχολείο.							
10.	Κάποιοι από τους μαθητές/τριες στην τάξη (τάξεις) μου, δείχνουν να μειώνουν τις πιθανότητές τους να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις υποχρεώσεις τους στο σχολείο. (π.χ. ξοδεύουν άσκοπα το χρόνο τους, δε μελετούν, ενοχλούν τους άλλους, είναι αναβλητικοί κ.α.).							

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στις εμπειρίες σας, σχετικά με την επαγγελματική σας ανάπτυξη τα τελευταία **3** χρόνια (σεμινάρια, συνέδρια, συνεργασία με συναδέλφους κ.α). Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι, κυκλώνοντας για κάθε μία πρόταση την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

- 1 Διαφωνώ απόλυτα
- 2 Διαφωνώ αρκετά
- 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
- 4 Συμφωνώ αρκετά
- 5 Συμφωνώ απόλυτα

Συνολικά οι εμπειρίες επαγγελματικής μου ανάπτυξης τα τελευταία **3** χρόνια:

Διαφωνώ ← | → Συμφωνώ

1.	Ήταν στενά συνδεδεμένες με το όραμα αναμόρφωσης του σχολείου μου.	1	2	3	4	5
2.	Ήταν μεγάλες σε χρονική διάρκεια και θεματικά εστιασμένες, παρά βραχύχρονες και γενικού περιεχομένου.	1	2	3	4	5
3.	Με βοήθησαν να καταλάβω καλύτερα τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
4.	Μου έδωσαν αρκετό χρόνο να σκεφτώ προσεκτικά σχετικά με το να δοκιμάσω , να εφαρμόσω και να αξιολογήσω νέες ιδέες.	1	2	3	4	5
5.	Με βοήθησαν να αναπτύξω νέες δεξιότητες και να αναγνωρίζω στρατηγικές για την καλύτερη αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών μου.	1	2	3	4	5
6.	Μοιράστηκα ιδέες με άλλους συναδέλφους για διδακτικές πρακτικές που βελτιώνουν την επιτυχία των μαθητών.	1	2	3	4	5
7.	Αντάλλαξα διδακτικό υλικό με άλλους συναδέλφους. (π.χ. διαγωνίσματα, ερωτήσεις, ασκήσεις κ.α.).	1	2	3	4	5
8.	Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων ή τους προσκάλεσα να παρακολουθήσουν δικές μου	1	2	3	4	5

Παρακαλώ, βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000073709

